


Modelo de flexibilização curricular e reforma do Ensino Médio


Curricular flexibility model and high school

Modelo de flexibilización curricular y reforma de la enseñanza media

Patrícia Sobrinho Reis¹

 <https://orcid.org/0000-0003-1027-2707>

Doriedson do Socorro Rodrigues²

 <https://orcid.org/0000-0002-5120-2484>

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir as bases teóricas do modelo de flexibilização estabelecido pela Lei 13.415/2017 e adotado pelos “reformadores” do ensino médio, que estabelece itinerários formativos atrelados à ideia de projeto de vida. A pesquisa, fruto de um estudo documental sobre a Lei 13.415/2017, a BNCC/2018, as DCNEM/2018 e a Portaria MEC 1.432/2018, se fundamenta em autores do campo marxista, como Frigotto (2010), Araujo (2019), Ciavatta (2020), Krawczyk (2014) e Silva (2003; 2018), para compreender a atual política de flexibilização educacional neoliberal orientada para o final da educação básica, analisando a flexibilização adotada na atual reforma do ensino médio e tomando como conceitos de análise a atomização e a integração curricular, discutida por Santomé (1998). Concluímos que a atual reforma propõe um discurso de política de formação integral, oposta a uma perspectiva de ensino médio integrado, que atomiza o currículo, os projetos de vida das juventudes, e reduz as escolhas de projetos de formação, qualificação e trabalho desses jovens. A base teórica que sustenta o discurso da atual reforma do ensino médio pauta-se em uma perspectiva pragmática e instrumental de formação, que hierarquiza atividades curriculares, silencia questões sociais, minimaliza o currículo e o conhecimento científico, e individualiza a formação.

Palavras-chave: Flexibilização curricular. Reforma do ensino médio. Lei 13.415/2017. Projeto de vida, Empreendedorismo.

Abstract: The objective of this article is to discuss the theoretical basis of the flexibility model established by Law 13.415/2017 and adopted by the "reformers" of high school education, which sets up educational pathways linked to the concept of life projects. The research, resulting from a documentary study of Law 13.415/2017, BNCC/2018, DCNEM/2018, and MEC Ordinance 1.432/2018, is based on authors from the Marxist field such as Frigotto (2010), Araujo (2019), Ciavatta (2020), Krawczyk (2014), and Silva (2003; 2018) to understand the

¹ Doutor, pesquisador do Grupo de Estudos sobre Trabalho e Educação (GEPTE) professor da Universidade Federal do Pará, desenvolve atividades no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica PPEB em Belém-Pa, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura em Cametá-Pa PPGEDUC, na rede EDUCA-Norte de Doutorado, membro e representante de vários coletivos de trabalhadores, e-mail doriedson@ufpa.br

² Mestra, Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Trabalho e Educação (GEPTE), membra do Coletivo Latino-Americano de Ergologia, professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará – SEDUC/PA. E-mail: patriciasob@hotmail.com

current neoliberal educational flexibility policy oriented towards the end of basic education. It analyzes the flexibility adopted in the current high school reform, using atomization and curricular integration, as discussed by Santomé (1998), as concepts for analysis. We conclude that the current reform proposes a policy discourse of integral training, as opposed to a perspective of integrated high school, which atomizes the curriculum, the life projects of young people, and reduces the choices of training, qualification and work projects for these young people. The theoretical basis which underpins the discourse of the current high school reform is based on a pragmatic and instrumental perspective of training, which hierarchizes curricular activities, silences social issues, minimizes the curriculum and scientific knowledge, and individualizes training.

Keywords: Curricular flexibility. High school reform. Law 13.415/2017. Life project. Entrepreneurship.

Resumen: El objetivo de este artículo es discutir las bases teóricas del modelo de flexibilización establecido por la Ley 13.415/2017 y adoptado por los "reformadores" de la enseñanza media, que establece trayectos formativos vinculados a la idea de proyecto de vida. La investigación, resultado de un estudio documental sobre la Ley 13.415/2017, la BNCC/2018, las DCNEM/2018 y la Ordenanza MEC 1.432/2018, se fundamenta en autores del campo marxista, como Frigotto (2010), Araujo (2019), Ciavatta (2020), Krawczyk (2014) y Silva (2003; 2018), para comprender la actual política de flexibilización educativa neoliberal orientada al fin de la educación básica, analizando la flexibilización adoptada en la actual reforma de la enseñanza media y tomando como conceptos de análisis la atomización y la integración curricular, discutida por Santomé (1998). Hemos concluido que la reforma actual propone un discurso de política de formación integral, en contraposición a una perspectiva de enseñanza media integrada, que atomiza el currículo, los proyectos de vida de los jóvenes y reduce las opciones de proyectos de formación, cualificación y trabajo de estos jóvenes. La base teórica que respalda el discurso de la actual reforma de la enseñanza media se basa en una perspectiva pragmática e instrumental de la formación, que jerarquiza las actividades curriculares, silencia las cuestiones sociales, minimiza el currículo y el conocimiento científico, e individualiza la formación.

Palabras-clave: Flexibilización curricular. Reforma de la enseñanza media. Ley 13.415/2017. Proyecto de vida. Emprendimiento.

Percursos da atual política para a flexibilização curricular do ensino médio

O ensino médio tem sido palco de disputas de suas finalidades, projetos de formação e de sociedade, por também ser um campo de luta por direitos para os filhos da classe trabalhadora. O decorrer da construção de uma política para essa etapa da educação básica é marcada pela dualidade educacional, que reflete a dualidade social brasileira, e, pela diferenciação, contempla as especificidades de grupos sociais.

“Dualidades” e “diferenciação” são conceitos discutidos por Araujo (2019). A dualidade reflete o caráter dual da sociedade ao oferecer uma “escola de formação ampla”, para uns, e uma “escola técnica”, para outros; nessa dualidade, as diferenças sociais e as hierarquias que existem na sociedade brasileira se evidenciam na desigualdade educacional. A diferenciação é característica das culturas e se refere às gamas de processos formativos diversificados para as juventudes que, quando positivos, levam a um mesmo fim, ou, quando negativos, estabelecem processos formativos (troços)³ diferenciados que conduzem à diferentes objetivos (ARAUJO, 2019).

³ A expressão troços refere-se aos diferentes itinerários que, na perspectiva de Snyders (2005), devem conduzir a uma formação que levem os estudantes a alcançarem ao mesmo ponto de chegada, mesmo seguindo percursos diferentes; deste modo, o autor não é contrário à diferenciação escolar. Todavia, essa não é esta a proposta de

Durante a Ditadura Civil-Militar, o ensino médio foi alvo de reforma que instituiu uma profissionalização compulsória, para atender às necessidades do mercado⁴. Já no Governo FHC, o ensino médio passou a fazer parte da educação básica, por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996. Nesse período também foi exarado o Decreto 2.208/1997, que passou a estabelecer dualidades entre o ensino médio e o ensino técnico. Além disso foram criados documentos embasados nas pedagogias das competências, de base pragmática, para nortear essa etapa da educação e diminuir pela metade a oferta de vagas em cursos nas redes federais⁵.

Com a mudança de governo de base neoliberal para uma perspectiva de alinhamento às necessidades de políticas sociais para os trabalhadores, discute-se, em um diálogo amplo com educadores e a sociedade, a construção de políticas para elaboração de uma concepção de ensino médio integrado ao técnico, chamado Ensino Médio Integrado (EMI), política que passa a ser difundida e vivenciada em vários estados brasileiros, e também dos Institutos Federais (IFs), que apresentam níveis de qualidade elevados, durante o trabalho com a perspectiva de formação ampla e profissional e tecnológica dos jovens, a partir do trabalho, cultura e pesquisa como princípios educativos.

Em 2016, no contexto do Golpe contra a presidenta Dilma Rousseff e de críticas ao modelo de ensino médio presente nas escolas do país, o então governo e a mídia apresentaram os níveis baixos de pontuação em avaliações externas como motivo de urgência da reforma do ensino médio, e, com o apoio de grupos empresariais ligados à educação, ocorreu, como primeiro ato do Governo Temer, a reforma do ensino médio.

A Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016⁶), que deu origem à Lei 13.415/17, foi criada sob o argumento de fomentar uma política de implementação de escolas em tempo integral no ensino médio, de promover a ampliação da carga horária mínima anual e de dar autonomia para os sistemas

flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos da atual reforma do ensino médio: estes itinerários podem conduzir ao aumento da diferenciação escolar e, conseqüentemente, a um aumento da dualidade educacional e negar aos estudantes da classe trabalhadora uma educação de qualidade social que lhes possibilite atingir o mesmo destino, porque não se privilegia uma formação ampla, já que a formação comum é minimalizada e o “aprofundamento”, que deveria ocorrer em, no mínimo, duas áreas, passa a ter como um dos eixos o empreendedorismo, o qual não faz referência a uma questão teórica, mas sim prática.

⁴ Lei nº 5.692 de 1971.

⁵ Silveira (2008) afirma que a reforma operada por FHC flexibilizou a formação básica; dentre os documentos, destaca o “Decreto nº 2.208/97, que, acompanhado da Portaria nº646/97 e da Portaria do MEC nº 1005/97” (Silveira, 2008, p. 7), culminou na fragmentação da formação técnica profissional, na formação integrada e na formação geral, e atrelou a formação da juventude trabalhadora às demandas do capital, promovidas por um governo comprometido com uma agenda neoliberal (Almeida, 2018).

⁶ BRASIL, Ministério da Educação. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016** - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: jan. 2021.

de ensino definirem as áreas do conhecimento com base em competências. Em sua exposição de motivos essa MP apresenta um discurso crítico à divisão disciplinar e conteudista do currículo escolar e aos objetivos do ensino médio, considerados inatingíveis e sem relação com o projeto de vida dos alunos, segundo a perspectiva dos reformadores e dos grupos empresariais ligados à educação, como Fundação Leman, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna (IAS), além de gestores ligados à reforma da década de 1990, como Maria Helena Guimarães de Castro, que coordenava e passou a chefiar a secretaria executiva do Ministério da Educação (MEC).

A Lei 13.415/2017⁷ estabelece a divisão e fragmentação do currículo escolar, porque divide a formação geral em 1.800 horas e os itinerários formativos, com 1.200 horas. O principal foco desse documento é flexibilizar a formação básica e relacionar a parte flexível do currículo ao projeto de vida dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (2018)⁸ conceituam cada aspecto da nova estrutura e os postulados pela reforma, definindo cada termo utilizado para descrever aspectos da legislação, bem como os entes responsáveis pela execução das atividades e pelas ações que lhes competem. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018)⁹ norteia a formação comum e os itinerários formativos, ambos são pautados na pedagogia das competências.

A Portaria 1.432/2018¹⁰, por sua vez, apresenta os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, os eixos dos itinerários, os objetivos, o foco pedagógico, a justificativa e as competências desenvolvidas em cada eixo. Como a pedagogia das competências norteia os eixos dos itinerários e o projeto de vida, esse elemento está relacionado aos valores e interesses dos jovens estudantes, o que

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 - Altera as Leis n° 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 n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 25 nov. 2018.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação básica. Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018b. <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

⁹ BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Documento Homologado pela Portaria n° 4 de 17 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 120-122, 18 dez. 2018a. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2018/12/18/DiarioOficialUniao.pdf?_ga=2.28793660.1890604187.1615496488-990306429.1591978466. Acesso em: 11 mar. 2021.

¹⁰ BRASIL, Ministério da Educação. Portaria 1.432 de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, n. 66, p. 94, 05 abr. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 30 set. 2020.

evidencia o caráter singular do percurso formativo, tomado por um aspecto pragmático no currículo, norteado pelas competências do saber tácito, cognitivo e emocional para a formação nessa etapa educacional.

A Lei 13.415/2017, as DCNEM/2018, a BNCC/2018 e a Portaria MEC 1.432/2018 são documentos que promovem um remodelamento do ensino médio, fragmentando-o ao criar diferentes currículos para as escolas. São documentos criados para dar sustentação jurídica à reforma do ensino médio. Apesar da oferta dos cinco itinerários, não é efetivada uma formação unitária do estudante, haja vista a atual reforma restringir as possibilidades de formação básica, de formação superior e das escolhas futuras dos jovens.

Tanto a parte flexível do currículo, os itinerários formativos, quanto a formação comum são pautadas pela BNCC/2018, que segue a pedagogia das competências, que, já na década de 1990, era hegemônica em orientações oficiais para a formação da juventude. Um dos eixos da parte flexível do currículo é o empreendedorismo¹¹. Segundo Krawczyk (2014, p. 32), essa proposta pedagógica visa:

[...] desenvolver uma cultura empresarial nos jovens estudantes, dotando-os de maior capacidade de resistência e adaptação a situações novas. Seu esforço e o desenvolvimento dessas capacidades permitem-lhes permanecer com êxito na escola. Isso se materializa tanto nos objetivos da proposta pedagógica, quanto na transposição progressiva do mundo empresarial para a escola, identificando-a com a vida na empresa e o jovem com o trabalhador/empreendedor. Trata-se de fazer com que o jovem aprenda a projetar o seu futuro e a elaborar um plano de ação para o seu desenvolvimento acadêmico [...] e, posteriormente, para seu desenvolvimento profissional; envolve a capacitação no exercício da autonomia, da iniciativa e do compromisso por parte do jovem; uma cultura da trabalhabilidade e de empreendedorismo que lhe permita inserir-se e atuar no 'novo' mundo do trabalho [...]. O protagonismo juvenil é outro princípio da proposta pedagógica, envolvendo os jovens nos projetos sociais e educativos da escola.

Esse projeto de formação integral, iniciado pela MP 746/2016, que culmina na Lei 13.415/2017 e demais documentos que adequam a legislação educacional a esse novo modelo, que acomoda e adapta a juventude ao que o mercado lhe oferece, opõe-se a uma concepção de educação integral, fundamentada na pedagogia da práxis, que toma o trabalho como princípio educativo, pois consiste em uma formação por inteiro dos sujeitos, em todas as áreas e disciplinas curriculares, e promove uma formação desinteressada, presente, por exemplo, no projeto de EMI, desenvolvido pelos Institutos

¹¹ O Empreendedorismo presente no currículo escolar advém do setor empresarial, surge como resposta à crise de emprego e toma o indivíduo como microempreendedor. Desse modo, o empreendedorismo passa a ser visto como um novo saber a ser ensinado às futuras gerações, como o saber empreender difundido por organizações ligadas ao setor empresarial, como Serviço de Apoio à Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), e de um projeto de formação desenvolvido por grupos empresariais, ligados à educação pública. Dentre essas experiências, podemos citar a iniciada em Pernambuco, em 2002, alinhada aos interesses neoliberais e a um viés economicista na educação pública (Krawczyk, 2014).

Federais (IFs), que proporciona uma flexibilização com vistas à qualificação e a uma formação ampla e científica dos jovens, e está comprometida com a transformação da realidade social em que eles vivem.

O EMI possibilita uma “formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62). Nesse projeto, não se superficializa ou generaliza o currículo: os assuntos são discutidos em sua profundidade e questões sociais que afetam a vida da comunidade são postas em análise para se construir formas de lutar contra a opressão social, para que os sujeitos da educação, em conjunto, pensem e construam formas para viver com mais dignidade.

O trabalho pedagógico é desenvolvido democraticamente com a comunidade, com a família, a fim de qualificar e munir intelectualmente os estudantes para superar a dualidade social que vivem e para lutar por direitos e por condições de vida melhores, não só para si, mas também para a coletividade da qual fazem parte.

A qualificação constitui-se como “valor estratégico de interesse do trabalhador e do empregado” (MACHADO, 1996, p. 30), que constrói as subjetividades dos sujeitos da prática pedagógica e influencia toda sua trajetória de vida pessoal e profissional e das lutas pela valorização do seu fazer e de sua classe.

O EMI visa, portanto, a uma formação omnilateral, que contribui para que o estudante trabalhador se intelectualize e se posicione, seja no trabalho, seja na escola, seja fora desses espaços, questionando o que lhe é prescrito, as condições de trabalho, de vida, de educação, de salários e de direitos.

Esse artigo apresenta resultados de um estudo sobre a flexibilização curricular pela Lei 13.415/2017, e é resultado de uma pesquisa documental sobre os principais documentos da reforma do ensino médio, publicados entre 2016 e 2018, como a MP 746/2016, a Exposição de Motivos da MP 746/2016, a Lei 13.415/2017, as DCNEM/2018, a BNCCEM/2018 e a Portaria MEC 1.432/2018, escolhidos por remodelarem o currículo escolar aos interesses empresariais na educação pública e por promoverem indícios de atomização curricular; e a leitura de referenciais teóricos do campo marxista, para compreender a totalidade da flexibilização curricular proposta pela reforma. A análise dos dados se dá pela Análise do Discurso, embasada em Fairclough (2019), tomando o discurso político como poder e como prática social. O conceito estudado compreende os indicadores de atomização¹²

¹² Atomização, conceito discutido por Santomé (1998, p. 60), que se refere à retirada do “complexo e multidimensional reduzindo-se a dimensões mínimas com as quais é possível operar com relativa facilidade”. Nesse sentido, atomização significa fragmentação e minimalização do conhecimento; trabalho individualizado, sem colaboração e relação de colegialidade entre os elaboradores, mesmo operando com módulos integrados; e hierarquização de disciplinas (SANTOMÉ, 1998). Esse mesmo autor infere que “a flexibilidade promovida para organizações e programas escolares pode ser uma consequência da defendida no mundo empresarial”

curricular, apontados por Santomé (1998) e tomados como categorias de análise, como silenciamento de questões sociais, fragmentação, minimalização, generalização, hierarquização e superficialização do currículo e do conhecimento escolarizado, instrumentalização, individualização e responsabilização social dos estudantes, apontados a partir das bases teóricas fundantes dos documentos. Na seção a seguir, apresenta-se a análise dos documentos e, em seguida, os achados da pesquisa.

Percursos de fundamentação teórica

Os fundamentos teóricos do modelo de flexibilização curricular pela reforma atual do ensino médio consistem na(s): a) teoria do capital humano, quando se apresenta a formação como um investimento em capital humano, envolvido na ideia de escolha do percurso formativo e projeto de vida, que culmina na responsabilização dos jovens pelo percurso que escolherem; b) Pedagogias do aprender a aprender, quando se filia a uma perspectiva de formação instrumental e minimalista para as juventudes para atender às demandas da reestruturação produtiva; c) Pedagogias ativas, quando os documentos como DCNEM/2018 e a Portaria MEC 1.432/2018 objetivam colocar o jovem no centro do processo educativo, a fim de que ele não abandone a escola, para, desse modo, direcionar o projeto de vida dos jovens e sua formação, de modo a adaptar as juventudes ao que o mercado lhes oferece e, por conseguinte, responsabilizá-los por seu futuro, eximindo a responsabilidade do Estado; d) Pedagogia das competências, quando foca numa aprendizagem pragmática restrita à resolução de problemas e às demandas do mundo moderno, ou quando toma a BNCCEM/2018 como centro do processo pedagógico da formação comum ou dos itinerários formativos; e e) Pragmatismo, quando desenvolve um processo de formação instrumental e individualizado para atender às demandas do mercado, que apresenta o empreendedorismo como cerne da formação e do projeto de vida das juventudes, como o apresentado na Portaria MEC 1.432/2018.

Cada um desses fundamentos será aprofundado nas subseções a seguir, quando serão apresentados os indicadores de atomização estudados por Santomé (1998), já citados anteriormente. Esses indicadores são eixos que perpassam os fundamentos teóricos da atual reforma do ensino médio.

(SANTOMÉ, 1998, p. 21). A linguagem polissêmica, oriunda do setor empresarial, como qualidade, flexibilidade, competitividade, eficiência e avaliação, adentra a educação, a legislação e as políticas educacionais, culminando num gerenciamento empresarial dentro da escola, transformando a escola numa empresa servil à lógica do capital, criticado por Laval (2004), para quem a escola não deve se conformar a uma empresa.

Teoria do capital humano

Frigotto (1998) ressalta que a teoria do capital humano é um construto teórico para explicar a impossibilidade de expansão do estado de bem-estar social, estabelecido pelo fordismo, no qual o investimento em capital humano busca esclarecer os desníveis de desenvolvimento entre os países. Ela consiste numa “esfera particular da teoria do desenvolvimento”, na qual a ideia principal é que “um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção” (FRIGOTTO, 2010a, p. 43-44).

Essa teoria, que promove o reducionismo das concepções de “ser humano, de sociedade, de educação, de trabalho e educação”, é tida, para os alemães, como antipalavra, porque atribui aos seres humanos um significado de mercadoria, à sociedade, de não se atentar para as diferenças entre os mais pobres e os mais ricos, ao trabalho, como venda da força de trabalho humana, e à educação, como mercadoria da formação humana (FRIGOTTO, 2015, p. 208).

Embora os críticos dessa teoria tenham demonstrado sua ineficácia, ela continua ecoando no discurso de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no discurso dos intelectuais orgânicos do empresariado, como o Movimento Todos pela Educação¹³ (MTpE), a organização ligada aos empresários educacionais, que visam lucros a partir dos recursos públicos destinados à escola pública, e, por conseguinte, no discurso fundador dos documentos da atual reforma do ensino médio, servindo de aporte teórico para uma “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, pela MP 746/2016, que dá início à atual reforma e estabelece uma formação flexível para a aquisição de habilidades e competências.

A atual reforma do ensino médio apresenta essa teoria com o intuito de transferir para o indivíduo a escolha pelos percursos da sua formação, como investimento em seu capital humano, igualando a educação a uma mercadoria.

As DCNEM/2018 definem formação integral como “desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018a, p. 2).

Esse discurso reflete uma nova tendência educacional, que converge para o apassivamento das juventudes, a fim de que elas “lidem melhor com os desafios cotidianos”, “com suas emoções e

¹³ Organização da sociedade civil que se denomina sem fins lucrativos e sem ligação com partidos políticos, que apresenta como principal objetivo mudar a qualidade da educação básica no Brasil, site <https://todospelaeducacao.org.br/>.

conseguem se adaptar a mudanças e tendem a lidar melhor com os problemas da vida, como perda de emprego, desestruturação familiar ou envolvimento com crime” (OCDE, 2014, p. 1 *apud* Magalhães, 2021, p. 77), com as crises e a exploração do capital que retiram direitos sociais da classe trabalhadora, constrói-se um modelo de formação integral, flexível e individualizado, com o intuito de adaptar as juventudes à precarização do trabalho e à realidade social opressora em que vivem. Ocupa-se com o investimento individualizado em capital humano, por meio do “desenvolvimento [...] dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL/DCNEM, 2018, p. 2), para lidarem melhor com as recorrentes crises que o mercado desencadeia.

Verificamos que a atual reforma educacional adota um modelo de formação em tempo integral. Todavia, esse modelo minimaliza o ensino médio e estabelece variáveis de caminhos de formação, ao ofertar uma formação geral restrita, que estimula o “esforço pessoal”. Logo, o capital humano é uma espécie de “escolha” do percurso a ser tomado, imiscuído a uma personalização desta escolha pelo envolvimento do projeto de vida dos jovens, o que singulariza a formação e a envolve e modela aos valores que o mercado requer da juventude, a partir das competências sociais, pessoais e socioemocionais desenvolvidas na e pela escola, com o intuito de responsabilizar os jovens pelo fracasso ou sucesso, em decorrência das escolhas que fazem em sua formação, o que ocasiona uma psicologização de questões sociais (MAGALHÃES, 2021). Com isso, o Estado exime-se da responsabilidade de fornecer formação de qualidade socialmente referenciada, enquanto o indivíduo é o único culpado pelo investimento em seu capital humano, para superar as adversidades profissionais e pessoais, no que concerne aos novos aportes teóricos e às inovações. Assim,

O progressivo refinamento e relativa autonomia que as competências socioemocionais adquirem neste momento se colocam a serviço do revigoramento de noções associadas à teoria do capital humano e do reforço de uma concepção de sociedade meritocrática, individualista e individualizante (MAGALHÃES, 2021, p. 80)

Nesse sentido, a formação integral dos reformadores está atrelada ao projeto individual do estudante e ao desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, que gerenciam os “processos educativos significativos” (BRASIL, 2018a, p. 2), e simulam a autonomia dos sujeitos e promovem o assujeitamento, pois a escola ensina uma cultura e valores da classe dominante, os quais, por sua vez, impossibilitam a emancipação da classe que frequenta a escola pública. Esse projeto de vida induz a responsabilização dos estudantes pela sua formação, do mesmo modo retira do Estado a responsabilidade de desenvolver políticas que garantam o acesso deles a essa formação, bem como a permanência nela.

O ideário da teoria do capital humano, ao fundamentar o currículo do ensino médio, promove o silenciamento de questões sociais e constrói um modelo de educação para mercadorizar um direito inalienável do estudante.

O discurso da atual reforma traz “o projeto de vida” do estudante e a “formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”, como norteadores da formação, e induz a uma superficialização do currículo e dos conhecimentos científicos, que deveriam ser aprofundados no ensino médio, acarretando o silenciamento de questões sociais, pois o foco é o indivíduo, a individualização e não a sociedade, o coletivo. Silenciam-se questões sociais, culturais e de gênero e homogeneizam-nas.

A partir dos documentos analisados, constatamos que a nova legislação educacional para o ensino médio, desde a MP 746/2016, a Lei 13.415/2017, as DCNEM/2018 e a Portaria MEC 1.432/2018, pretende tornar o estudante um empreendedor de seu capital humano, do seu processo formativo, sendo capaz de conseguir ascender socialmente, sem a necessidade de políticas públicas e da garantia de direitos sociais. E os que não conseguirem tal feito serão considerados, por eles mesmos, incompetentes e, por isso, responsáveis pela situação de marginalizados. Esse raciocínio, que culmina na valorização da meritocracia, reforça a individualização e a responsabilização pelo processo formativo e pela situação ao longo da vida do estudante, exigindo-se dele, cada vez mais, investimento em seu capital humano. para atender às demandas do mercado e ajustar-se às ofertas do mercado, de modo a tornar-se um empreendedor de sua formação, investidor; logo, um capitalista.

Pedagogias do aprender a aprender

A filosofia do “aprender a aprender” apresenta uma concepção de educação para a adaptabilidade à situação de marginalidade social que o sistema capitalista impõe, e a criatividade que ela exige refere-se à capacidade de interagir e se ajustar à sazonalidade da sociedade capitalista (DUARTE, 2001).

As pedagogias do aprender a aprender são aprimoradas e desenvolvidas por organismos multilaterais, como o BM, o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a OCDE e organizações ligadas ao capital, a partir delas se constroem documentos de abrangência global que influenciam as políticas educacionais minimalistas e instrumentais, principalmente, direcionadas para países periféricos¹⁴.

¹⁴ Um dos documentos que apresentam a proposta das pedagogias do aprender a aprender é a chamada *Declaração Mundial sobre Educação para Todos, oriundo da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – 1990*, também chamado de *Relatório Delors*, no qual é apresentado um plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

Na década de 1990, organizações ligadas à reestruturação produtiva do capital lançaram um documento para a educação de países pobres, entre estes o Brasil, que passou a ser signatário da Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, estabelecendo uma política de educação economicista e minimalista ligada ao letramento e à numerização das juventudes desses países.

A reforma do ensino médio reflete mudanças ocasionadas pela reestruturação produtiva (KUENZER, 2017), de liquidez do capital e que está sob o controle da classe dominante, num processo em que ser cidadão é ser consumidor (BAUMAN, 2001). Esse ideário de educação e de flexibilidade alimenta o discurso dos reformadores do ensino médio, tanto na década de 1990 quanto na atual, fazendo críticas a um ensino disciplinar e propondo uma formação em sintonia com os interesses e os valores da reestruturação produtiva do capital.

Isso pode ser evidenciado na MP 746/2016, que se apropria do discurso de educação integral, numa acepção liberal, funcional à classe dominante, que define formação básica como aquisição de habilidades e competências e o cultivo de valores do empresariado, como competitividade, individualidade, eficiência empreendedorismo por jovens durante a educação básica. Seu alinhamento ocorre a partir de orientações de organismos multilaterais, como o BM e a OCDE que, embora apresente um fetichismo pela educação para todos, tem um viés economicista para investimentos em educação e atomiza a formação dos jovens, restringindo-lhes o futuro.

Isso significa a adoção de uma educação apequenada e mínima para os países periféricos que adotam as orientações desses organismos multilaterais, “com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)” (Sumário Executivo da MP 746/2016, Relator Queiroz, 2016, p. 8)¹⁵, com predileção pelo pragmatismo (SILVA, 2018) e pelo utilitarismo (com a teoria a serviço da prática), para aquisição de habilidades de leitura e cálculo matemático (ARAÚJO, 2019).

O pragmatismo norteia a perspectiva de formação integral para o ensino médio da MP 746/2016, e as pedagogias do aprender a aprender são retomadas como argumento para justificar a reforma do ensino médio (SILVA, 2018).

A referência às pedagogias do aprender a aprender é evidenciada no alinhamento ao *Relatório Delors*, da década de 1990, que apresenta novamente um caráter economicista na educação, restrita a letramento e numerização, para os países em desenvolvimento, e essa “proposta estaria baseada nos

¹⁵ Relator José Queiroz, seu discurso consta no Sumário Executivo de Medida Provisória 746/2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 11 mar. 2021.

quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Sumário Executivo da MP 746/2016, Relator Queiroz, 2016, p. 8; SILVA, 2018).

Embora os documentos como a Lei 13.415-/2017 e a BNCC/2018 façam referência às pedagogias ativas de pesquisa centrada no aluno, como ensino a partir de projetos educacionais, eles se alimentam de orientações para educação de países empobrecidos, propostas pelo BM, BID, Unesco e OCDE, de viés economicista e minimalista de formação básica, que se utilizam das pedagogias do aprender a aprender, este fundamentado nas pedagogias ativas. Evangelista e Shiroma (2014) consideram essas orientações como estratégias do neoliberalismo para reformar o próprio Estado e colocá-lo a serviço dos interesses da ideologia da classe dominante, em articulação em rede com organismos multilaterais, como BM e congêneres, para manter a hegemonia do capital.

As DCNEM/2018, no § 2º do art. 12º, ressaltam que os itinerários formativos são responsáveis pelo “aprofundamento e ampliação das atividades em áreas do conhecimento [e] devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (BRASIL, 2018a, p. 7). A referência às pedagogias ativas para “favorecer o protagonismo juvenil” reforça a centralidade do estudante com a tutela de gerir sua formação, segundo seus anseios, e envolve-o numa trama que o responsabiliza individualmente pela sua formação; e, quando utilizam a “apropriação de procedimentos cognitivos”, ratificam a referência às pedagogias do aprender a aprender”.

Não se privilegia o “acúmulo de informações e conhecimento” (DCNEM/2018a, p.10), por isso enfatizamos que a formação integral, pretendida pelos reformadores, prioriza a superficialização, generalização e minimalização do currículo e do conhecimento escolarizado, elegendo o saber tácito e não o aprofundamento científico. Isso culmina no pragmatismo e no esvaziamento do currículo escolar, no empobrecimento do currículo do ensino médio, com diferenciação de percursos formativos e formação de subjetividades individualistas, meritocráticas, empreendedoras, competitivas.

Julgamos ser isso um processo que diminui o acesso ao conhecimento científico e cultural desenvolvido pela humanidade e que instrumentaliza os jovens, por meio de acesso à realização de objetivos que envolvem os projetos de vida; estes, singulares em detrimento da amplitude que abarca o saber científico e cultural.

A possibilidade oferecida ao estudante de construir seu projeto de vida aproxima esses documentos da fundamentação teórica das pedagogias do aprender a aprender e das pedagogias ativas, que centralizam o fazer escolar no estudante. Duarte (2001) resalta que a ideologia do aprender a aprender é a base da pedagogia das competências e metodologias ativas do Construtivismo e da Escola Nova, pois ambos desenvolvem atividades a partir de problemas e projetos e buscam envolver a participação dos estudantes.

Ocorre uma hibridização dessas diferentes teorias e se postulam nos documentos da atual reforma o trabalho com projetos que também envolvam a realidade dos estudantes; estes, por sua vez, devem mobilizar conhecimentos para resolução de problemas, contendo aspectos a serem apreendidos a partir da realidade. Assim devem ser o protagonismo juvenil e o projeto de vida dos jovens, de modo a possibilitar um treinamento, uma instrumentalização dos jovens, e não um aprofundamento crítico e reflexivo sobre a realidade.

Duarte (2001), ao discutir as pedagogias do aprender a aprender, comenta que, ao se focalizar o indivíduo a aprender e buscar desenvolver a autonomia, sobressai-se a capacidade de o indivíduo aprender sozinho em detrimento da aprendizagem mediada pela socialização de conhecimentos ou descobertas desenvolvidas por outrem, sendo mais relevante o método que o conhecimento produzido socialmente. O conhecimento escolarizado passa a ser parcimonioso, centrado no imediatismo e não no aprofundamento teórico para desenvolver a intelectualidade dos estudantes, ou seja, objetiva desenvolver a capacidade de ajustamento que induz os estudantes ao consenso (Souza, 2009), segundo a sociabilidade burguesa (NEVES, 2004; SNYDERS, 2005; FRIGOTTO, 2010b), o que precariza a educação pública e aumenta a procura no setor privado de uma educação centrada em conteúdos e não em competências.

A Lei 13.415/2017 promove mudanças na LDB 9.394/96, concernentes às políticas de currículo organização do ensino médio, pois, de acordo com os reformadores, a divisão do currículo em 13 disciplinas seria enfadonha e cansativa. Novamente, percebemos que o mercado se torna norteador das mudanças na formação média dos estudantes. Um mercado cada dia mais sujeito à precarização do trabalho, pois, apesar do desenvolvimento tecnológico alcançado pela humanidade, as condições de vida estão sujeitas à uberização e à retirada de direitos.

Desse modo, oferece-se à população uma formação mínima com ênfase em habilidades escritas e numerização, pela ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. Diante disso, recuperamos a ideia de formação ampla, de “cultura extrema” e desinteressada (como o projeto de escola integral inspirado na escola unitária de Gramsci, 2006), que é contrário a uma formação básica mínima. O trabalho, como princípio educativo, postulado em Gramsci, é tomado como empreendedorismo na escola média, como se ambos apresentassem o mesmo sentido.

Pedagogias ativas

As pedagogias ativas partem da centralidade do estudante no processo formativo. Sendo oriundas do Construtivismo e da Escola Nova, sob a hegemonia da classe dominante (SAVIANI, 2018), elas buscam desenvolver estratégias e métodos para o ensinar e aprender em detrimento da ênfase no

aprofundamento teórico e cultural dos sujeitos da educação. Postulam maior atenção aos métodos, aos processos e à eficiência de resultados do que aos conteúdos e ao aprofundamento teórico. O pensamento escolanovista desemboca, desse modo, num ensino instrumental (ARAUJO; RODRIGUES, 2010), num treinamento (DUARTE, 2001; FRIGOTTO, 2010a).

A cultura individualista, meritocrática, desenvolvida e cultivada pelo empresariado e pelo ideário empreendedor, visa à resolução de problemas sociais e ao desenvolvimento de atividades de voluntariado social. Esse discurso embasa documentos de organismos multilaterais para a educação das juventudes de países empobrecidos.

Essa cultura está presente na atual reforma do ensino médio, segundo a qual, conforme mencionado, o estudante é mobilizado a planejar seu projeto de vida e a envolvê-lo na escolha do seu percurso formativo, fato que pode induzir a uma superficialização dos conhecimentos (SANTOMÉ, 1998). Isto decorre da retomada de princípios desenvolvidos pelas pedagogias ativas, que tomam o estudante como centro do processo educativo, e pelos princípios da cultura empresarial, quando estes adentram a escola em projetos educacionais desenvolvidos por instituições privadas ou ditas sem fins lucrativos.

Nesse viés, a nova legislação apresenta indícios de um aprofundamento das desigualdades e marginalização social, visto que é suprimido o direito a uma educação de qualidade socialmente referenciada, ou seja, a uma formação inteira com acesso a conhecimentos científicos, culturais e corporais por meio de um ensino presencial, pois a atual reforma possibilita a oferta de aulas mediadas pela tecnologia ou pela Educação a Distância (EaD), ministradas por instituições privadas, sem dúvida, produtivas para o setor empresarial da educação.

Embora os eixos estruturantes dos itinerários formativos sejam “Investigação Científica”, “Processos Criativos”, “Mediação e Intervenção Sociocultural” e “Empreendedorismo”, e façam alusão à pesquisa científica, por meio do desenvolvimento de projetos em diferentes áreas, à ciência e ao conhecimento científico, a investigação científica está à margem do processo educativo e é evocada para aprofundar um aspecto a ser estudado pelos estudantes, o que restringe o saber à volatilidade do projeto de vida do estudante e responsabiliza o próprio estudante pela sua formação (SILVA, 2018).

A oferta de uma educação com foco no projeto de vida, e não em conhecimento científico e cultural, minimaliza o acesso aos conhecimentos que a escola oportuniza aos estudantes. Essa singularização do currículo individualiza a formação dos estudantes, tornando-os responsáveis pela sua “escolha”. Também silencia questões sociais e homogeneiza a juventude, pois privilegia aqueles que já são privilegiados socialmente, marginalizando principalmente os mais pobres.

Esse aspecto singularizado dos itinerários formativos pode configurar uma generalização do conhecimento. Embora a reforma diga que proporcione uma formação científica, nega o acesso ao

saber científico amplo, saber escolarizado mais aprofundado em diferentes áreas do conhecimento, pois permite o aprofundamento em apenas duas áreas, nas demais, são repassadas informações básicas, ou seja, mínimas; Os eixos dos itinerários formativos são norteados por princípios científicos embasados nas pedagogias ativas de viés pragmático e os itinerários, pelo projeto de vida do estudante, logo, a ciência ocupa um lugar secundário nesse processo.

Pelo fato de a relevância recair no projeto de vida do estudante, não há preocupação com o rigor científico, mas em construir facilidades para a passagem pelo ensino médio. Logo, por meio das “escolhas” guiadas pelo projeto de vida, sem a necessária disciplina científica e de estudo em todos os campos do conhecimento ou disciplinas escolares, restringe-se a formação por inteiro do estudante.

Também a divisão dos eixos estruturantes dos itinerários formativos apresenta, entre eles, o empreendedorismo. Tomá-lo como um desses eixos reforça o ideário da cultura capitalista e empresarial na escola; a ciência é, portanto, evocada para dar vazão ao projeto de vida e de formação do estudante, com um fim em si e como se a realização de uma pesquisa em determinada área, a partir de uma perspectiva individualizada, possibilitasse compreender a totalidade dos fenômenos ou assuntos estudados.

Os diferentes eixos estruturantes dos itinerários formativos, embora apresentem caráter científico-pragmático, por meio da indução à resolução de problemas a serem investigados, tomam como referência não a ciência em sua amplitude, mas o projeto de vida do estudante, pois é uma realidade imediata. Logo, o conhecimento está a serviço de uma prática imediata e utilitarista e as pedagogias ativas constituem-se como estratégias para centralizar o processo formativo no estudante e responsabilizá-lo pelo percurso, caminho percorrido no ensino médio.

Nesse sentido, o estudo diverge da acepção gramsciana, verificada na concepção e no projeto do EMI, que requer disciplina, rigor científico, e oportuniza um aprofundamento do conhecimento científico, a partir da realidade do educando. Na formação integrada proposta pela atual reforma do ensino médio, o protagonismo do processo formativo está no mercado e na volatilidade do desejo de conhecer do estudante.

Pedagogia das competências

As teorias que fundam a pedagogia das competências são a psicologia genética de Piaget, em seus estudos sobre competência cognitiva, a teoria gerativa desenvolvida por Chomsky, a psicologia behaviorista e o tecnicismo.

Silva (2003, p. 74-75), ao analisar o construto teórico desenvolvido por Piaget sobre competência, comenta que ela “derivaria, assim, da capacidade do sujeito de acionar eficazmente os

esquemas requeridos pelas situações que se diferenciam pelo grau de complexidade e em face das exigências dos processos de acomodação e assimilação”. Logo, “Os processos de acomodação e assimilação propiciados por esquemas, no sentido piagetiano, significam um determinado tipo de competência – cognitiva – por depender das possibilidades criativas de cada sujeito ao adquirir as condições de adaptação ao ambiente” (SILVA, 2003, p. 80) e, por desprezar a dimensão histórico-cultural e reforçar a interação e a acomodação, é considerada funcionalista.

A competência linguística chomskiana também é tida como funcionalista, racionalista e inatista, pois desconsidera a cultura como elemento da formação humana e toma competência como um “intervalo entre um desempenho que atende às regras gramaticais e à ocorrência de sentenças não gramaticais, explicadas como erros de desempenho, ou seja, erros na aplicação das regras” (SILVA, 2003, p. 87).

Outra fonte teórica das pedagogias das competências elencada por Silva (2003) diz respeito ao tecnicismo e à pedagogia por objetivos, que trazem elementos da psicologia behaviorista de aprendizagem de Skinner e da teoria sistêmica, que visa ao controle e à eficiência. Nessa concepção, “A aprendizagem é tida como um processo mecânico, passível de ser controlado por meio de reforços, através dos quais se recompensam as respostas corretas (reforço positivo) e se pune as respostas incorretas (reforço negativo)” (SILVA, 2003, p. 90).

A pedagogia das competências é pragmática e pretende moldar a formação das subjetividades trabalhadoras para competirem entre si e se identificarem com a ideologia e os valores do sistema capitalista e, deste modo, ajustarem-se à sazonalidade que ele promove (CIAVATTA, 2020; PINA; GAMA, 2020).

A noção de competência está em todos os documentos da atual reforma do ensino médio, tanto a formação geral, que está atrelada a ela, quanto os itinerários formativos. Na BNCC ela é definida como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 8), que visam à “transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2018b, p. 8).

A BNCCEM/2018 é que norteia o currículo da formação comum e também está presente na formação diversificada dos itinerários formativos. As DCNEM/2018 norteiam a organização curricular da escola básica com essa pedagogia, ao postular que: “§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimento em ação, com significado para a vida, expressa em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais [...]” (BRASIL, 2018b, p. 4).

A Portaria MEC 1.432/2018 toma também a pedagogia das competências para indicar as habilidades e competências da formação comum a serem aprofundadas pelos itinerários formativos e também indicações de habilidades a serem desenvolvidas em cada eixo dos itinerários formativos. Ela define formação geral básica como “Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)” (BRASIL, 2018c, p. 1), elencadas na BNCCEM e que o itinerário formativo tem como objetivo “Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional” (BRASIL, 2018c, p. 2).

Silva (2018, p. 11) afirma que a noção de competência atrelada à BNCC retoma um velho discurso recorrente na década de 1990, o de uma “formação administrada”, que leva à promoção de “uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle” de alunos e professores pelo caráter prescritivo que apresenta. Ademais, essa noção silencia “a dimensão histórico-cultural da formação humana” e sutilmente promove a “adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia”.

Desse modo, as competências percorrem toda a formação básica e ditam o que deve ser ensinado, e esse caráter fragmentário (SILVA, 2008; 2018) promove uma semiformação, criticada por Adorno (2005) ao não possibilitar a emancipação das massas, mas sim apenas conformá-las e docilizá-las para serem subservientes à hegemonia burguesa, ou adestrá-las e treiná-las para se integrarem aos postos de trabalho precarizados (FRIGOTTO, 2010a).

A pedagogia das competências constitui-se como fundamento teórico do modelo de flexibilização adotado no discurso fundador da atual legislação para o ensino médio e evidencia aspectos da atomização curricular ocasionada pela reforma.

Para haver um currículo integrado, todas as disciplinas ou as disciplinas da área devem ser contempladas em suas especificidades e trabalharem de forma colegiada, a partir de um currículo integrado (SANTOMÉ, 1998), o que não ocorre com a reforma do ensino médio, pois os conteúdos de uma disciplina ficam dissolvidos na área de que fazem parte.

Pragmatismo

Na perspectiva pragmática, a prática (experiência) apresenta primazia sobre a teoria, postula que as questões sociais são “diferenças individuais” e pontua que a educação harmoniza e adapta dos indivíduos às situações sociais (ARAUJO; RODRIGUES, 2010, p. 54).

Os documentos analisados reforçam a ideologia de setores conservadores e do empresariado brasileiro (FREITAS, 2018), posto que neles há o silêncio acerca das questões de luta de classe e de temas polêmicos, como debate sobre aborto, direitos dos povos originários, comunidades tradicionais, racismo, por exemplo, e por que eles buscam formar empreendedores e não críticos ao sistema capitalista. A referência recorrente nos documentos da atual reforma, como as DCNEM/2018, a BNCC/2018, a Portaria MEC 1.432/2018, quanto à proposta de flexibilização, fundamenta-se numa base teórica pragmática que visa a instrumentalizar e conformar a classe trabalhadora à sociabilidade capitalista e à sazonalidade da reestruturação produtiva do capital, por um Estado que age para o promover o mercado (FRIGOTTO, 2010b).

Os documentos da atual reforma tiram o foco dos conhecimentos científicos a serem aprofundados pelos estudantes e direcionam o ensino para as competências e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer da educação básica. E isto passa a ser sinônimo de formação básica, como consta nas DCNEM/2018

II – formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas do conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles (Brasil, 2018b, p. 2).

A instrumentalização dos estudantes em detrimento da formação científica e cultural também foi uma política desenvolvida, na década de 1970, no que se convencionou chamar de tecnicismo¹⁶, que servia ao ideal de educação da Ditadura Civil-Militar e seu anseio de massificação do ensino técnico, que culminou na precarização da educação pública.

Por meio de enunciados como projeto de vida e itinerários formativos, responsabiliza-se o jovem pelo seu próprio sucesso ou fracasso, gestando um clima organizacional na escola que corresponda ao *ethos* do capital, pautado em valores como individualismo, competitividade, meritocracia, eficiência, eficácia e silenciamento de questões sociais, de luta de classes, com projetos que envolvem o empreendedorismo e o protagonismo juvenil, na ânsia de inculcar nos jovens a responsabilização pela seu futuro, por meio das escolhas que fez, tornando a escola produtiva ao capital e improdutiva aos jovens (FRIGOTTO, 2010b; LAVAL, 2004).

Um ensino instrumental é o oposto do que pretende a concepção de educação integral e o projeto de EMI, vivenciado nos IFs, que se fundamentam na ideia de escola unitária de Gramsci (2017). A instrumentalização, pela atual reforma do ensino médio, propicia um adestramento, um treinamento,

¹⁶ A Lei 5.692/1971 estabelecia a profissionalização compulsória a fim de atender às necessidades das indústrias por trabalhadores (SILVA; SCHEIBE, 2017), o que promoveu uma desqualificação do ensino médio à época.

como se o estudante, ao dominar técnicas de pesquisas que não abarcam a profundidade do conhecimento científico, fosse capaz de, a partir delas, resolver problemas comunicacionais, socioculturais e estruturais, como o desemprego.

Na perspectiva pragmática, a prática (experiência) apresenta primazia sobre a teoria, postula que as questões sociais são “diferenças individuais” e pontua que a educação harmoniza e adapta os indivíduos às situações sociais (ARAUJO; RODRIGUES, 2010, p. 54). O individualismo é uma particularidade essencial para o desenvolvimento do capitalismo, e ele perpassa os documentos da atual reforma, de modo a reforçá-lo em detrimento da solidariedade para com o outro, para a diferença, para a diversidade.

Além disso, a atual reforma objetiva celebrar o “espírito empreendedor como uma espécie de religião laica levada aos quatro cantos do país”, como panaceia para os males que o próprio capitalismo promove (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 1). A cultura privilegiada pela pedagogia liberal reflete a ideologia burguesa na escola pública, pressionando para tornar essa instituição funcional aos interesses e valores (neo)liberais (LAVAL, 2004).

A ideia de projeto de vida, que perpassa toda a formação no ensino médio, dialoga com o aspecto de individualização pela “escolha” dos itinerários formativos, pelos quais transfere ao jovem a responsabilização pelo seu futuro, um projeto de formação integral e em tempo integral paradoxal ao projeto de educação integral e de concepção de EMI, desenvolvido nos IFs, que busca superar a fragmentação da formação, que toma o trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, a atual reforma regride a uma formação que minimiza os conhecimentos ao alcance da juventude e responsabiliza os sujeitos da educação pelo itinerário fragmentado, que toma o trabalho como empreendedorismo, o que precariza a escola pública brasileira e promove a alienação, pois limita o acesso ao conhecimento e empobrece a formação básica, ao mesmo tempo que aumenta a carga horária, reduz as aprendizagens dos conhecimentos científicos e inculca nos jovens a necessidade de empreender, de lidar com os poucos recursos que lhes resta para sobreviver.

Por meio da atual reforma, cultiva-se a cultura meritocrática na escola e o fracasso escolar, que, de acordo com essa perspectiva, é individualizado, desconsiderando questões sociais e culturais dos estudantes. A ênfase no projeto de vida individualizados esvazia o currículo escolar de conteúdos e conhecimentos necessários para aprendizagem (SAVIANI, 2018), se despreza qualificação e emancipação dos estudantes, em nome de uma individualização da formação.

Empreendedorismo

A cultura empreendedora é oriunda do setor empresarial, nela prevalece uma prática de gestão individualizada de pequenos negócios diante da crescente precarização do trabalho e a tomada de trabalhadores da informalidade, como população economicamente ativa, ocasionada pela reestruturação produtiva do capital na década de 1970 e pelo avanço de políticas neoliberais que destroem conquistas sociais, retiram direitos da classe trabalhadora e aumentam o desemprego.

Lima e Oliveira (2021, p. 908) ressaltam que, nesse contexto de crise do trabalho, o discurso de empreendedorismo surge no Brasil, a partir dos anos 1990, originado pelo meio empresarial, como matriz para os problemas do desemprego, convertendo os trabalhadores em “empreendedores de si mesmos”, também adotado pela esfera governamental numa ascensão de políticas neoliberais, como discurso para a empregabilidade.

No bojo das privatizações das empresas públicas, o governo começa a construir uma política de apoio aos microempreendedores, trabalhadores que vivem na informalidade, com impostos diminuídos e assessorados pelo SEBRAE.

No Brasil, essa política permanece se desenvolvendo em governos alinhados à esquerda, no entanto cede aos *lobbys* empresariais e às prerrogativas neoliberais. A ideia do indivíduo responsável por si na situação de social, associado à ideia de necessário investimento pessoal em seu capital humano para superar a situação de desemprego são motrizes da ideologia neoliberal. A teologia da prosperidade também contribui para a difusão da cultura empreendedora e propaga seus ideais (LIMA; OLIVEIRA, 2021).

O discurso de empreendedorismo induz o trabalhador à responsabilização individual, a fim de encontrar alternativas para as “adversidades estruturais” e inserir-se na cadeia produtiva, com pagamento de menos impostos para o governo tipo Microempreendedor Individual (MEI) (LIMA; OLIVEIRA, 2021, p. 913).

A cultura empresarial adentra a escola a partir de experiências de grupos empresariais na educação pública, como o vivenciado em Pernambuco em 2002, entre outras ocorrências em diferentes estados como Rio de Janeiro, sempre com elo em organizações ligadas ao empresariado, que veem nas escolas médias um novo nicho de mercado para obtenção de lucros.

A presença do empreendedorismo reflete também um aspecto da individualização que configura um currículo atomizado, ou seja, mínimo, pois retira o formato científico e aprofundado do conhecimento para inserir valores demandados para a adaptação dos estudantes à reestruturação produtiva do capital. Traz para o currículo escolar conteúdos e problemas que ajustem as subjetividades dos jovens a se adaptarem aos postos de trabalhos precarizados, inculcando neles

valores da classe dominante, de modo a fazê-los sentirem-se responsáveis pela situação social que vivem, sem a necessidade de políticas públicas ou de direitos para os trabalhadores (KRAWCZYK, 2014; CIAVATTA, 2020).

O pragmatismo que nutre o discurso de empreendedorismo na reforma do ensino médio visa a formar subjetividades ajustáveis às demandas do modelo excludente do capital, desenvolvendo habilidades relacionais, pessoais e de gestão financeira, para serem microempreendedores e adentrem em postos de trabalhos precarizados. Traz no seu discurso a ideia de que o estudante, por si só, deve desenvolver habilidades para superar o desemprego estrutural.

Conclusão

Em síntese, a teoria do capital humano, as pedagogias do aprender a aprender – pedagogias ativas e pedagogias das competências – e o pragmatismo são fundamentos do discurso dos documentos analisados. Essas referências são impostas por organismos multilaterais e por intelectuais orgânicos, ligados ao empresariado educacional.

A base teórica da atual reforma do ensino médio insere a liquidez das relações sociais no discurso de flexibilização curricular, numa sociedade com relações trabalhistas flexíveis que favoreçam a acumulação capitalista. No discurso fundador, os itinerários formativos do ensino médio e a ideia de projeto de vida culminam na atomização curricular.

A atual reforma segue a retórica do empresariado e o modelo de educação em tempo integral adotado em Pernambuco, principalmente, a partir de 2002 e outros estados coordenados pela iniciativa privada ou ditas instituições sem fins lucrativos, como o IAS. Desse lugar também é copiado o tipo de protagonismo juvenil e ideias de empreendedorismo, como eixo dos itinerários, a fim de mercadorizar o direito à educação básica; para eles, um “bem” a serviço do mercado, com percursos formativos para públicos diferenciados, porque imita a presença de ideal de empreendedorismo, como parte do currículo escolar, e questões de inteligência emocional, que estão presentes na atual legislação para o ensino médio.

O aumento da carga horária total do ensino médio com a atual reforma não configura o ensino integral ou de tempo integral, há, contraditoriamente, diminuição dos conteúdos e de uma formação por inteiro dos estudantes. Há afunilamento em determinadas áreas e exclusão de outras ou uma oferta na modalidade a distância, descaracterizando e precarizando a educação básica e o sentido de educação integral, inteira. Efetiva-se uma educação fragmentada, portanto, atomizada, com um currículo mínimo.

Há contradições entre a proposta de educação integral nos documentos da atual reforma, posto que o conceito de educação integrada de base marxista, presente no Projeto de EMI, desenvolvido pelos IFs, o qual promove uma integração curricular pelo trabalho colegiado entre as disciplinas escolares, cada uma respeitando seus campos de atuação e apresentando uma teleologia que visa à transformação social de vida dos jovens, enquanto que a teleologia do projeto de Ensino Médio de Tempo Integral da atual reforma visa a conformar os jovens ao que o mercado apresenta, preconizando o silenciamento das lutas de classe, da pobreza e da dualidade social estrutural do Brasil, tornando, assim, os jovens empreendedores de si.

O protagonismo juvenil da atual reforma constitui-se também como uma retórica sutil utilizada para cooptar a participação da juventude, a ser tecida pelos sistemas de ensino, pelos profissionais da educação, com base no perfil dos estudantes. Os estudantes apenas sofrem passivamente o processo de participação, sem intervir.

O discurso de protagonismo juvenil e de projeto de vida configura-se como estratégia para evitar o abandono e a evasão escolar, papel que está para além da função da escola, visto que ela não tem condições de resolver questões sociais que afetam as famílias. Esta é uma questão política e o neoliberalismo não tem compromisso algum com a promoção do bem-estar social. Inferimos, portanto, uma simulação de protagonismo e de projeto de vida.

Desse modo, verificamos que o Estado está intrinsecamente atrelado ao capital financeiro e especulativo, atuando em favor da oferta à classe trabalhadora de uma semiformação, na perspectiva adorniana, e de uma formação minimalista e instrumental, contrária à perspectiva gramsciana. A análise dos documentos comprova que a flexibilização operada pela atual reforma do ensino médio causa atomização curricular, bem como precariza a formação das juventudes, tendo em vista que reduz o acesso à ciência e ao conhecimento científico.

Novas pesquisas se fazem necessárias para compreender o processo de implementação da reforma do ensino médio pelos estados brasileiros, a partir da perspectiva dos sujeitos da escola básica, e para compreender os desdobramentos dessa política com a mudança de governo.

A educação pautada pelo paradigma da integração curricular evidencia que um outro projeto para a educação das juventudes com qualidade socialmente referenciada é possível, por meio de um ensino que possibilite o acesso à cultura, ao trabalho e à ciência, tomando-os como princípios pedagógicos, a fim de promover a emancipação e a transformação de uma realidade opressora, como o modelo de flexibilização operado no EMI pelos IFs.

Portanto, há caminhos, silenciados pelo discurso fundador dos documentos da atual reforma, possíveis de fazer parte da trajetória da educação das juventudes, que precisam ser conhecidos pela massa e pelos profissionais da educação e juventudes brasileiras.

Referências

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ALMEIDA, C. L. O. **Contrarreforma do ensino médio**: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – orientadora Zuleide Simas Silveira, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ARAUJO, R. M. de L. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, maio/ago. 2015.

ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. do S. Referências sobre Práticas Formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Medida Provisória nº 746 de 2016 (Reformulação Ensino Médio). **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 - Publicação Original. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 - Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Documento Homologado pela Portaria nº 4 de 17 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 120-122, 18 dez. 2018a. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2018/12/18/DiarioOficialUniao.pdf?_ga=2.28793660.1890604187.1615496488-990306429.1591978466. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018b. <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Documento Homologado pela portaria n. 1.570. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria 1.432 de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 94, 05 abr. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 30 set. 2020.

ClAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnicidade e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? In: RODRIGUES, Doriedson S. et al. (org.). **Ensino Médio Integrado na Amazônia entre o investido e o desinvestido**. Cametá, PA: Ed. do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2020.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Estado, capital e educação: Reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. 2.ed. Brasília, DF: Ed. UnB, 2019.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do capitalismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. V.2.

GRAMSCI, A. Caderno 16 (1933-1934). Temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. V.4.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>. Acesso em: 17 mar. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria L. C. e Silva. Londrina, PR: Planta, 2004.

LIMA, J. C.; OLIVEIRA, R. V. O empreendedorismo como discurso justificador do trabalho informal e precário. **Contemporânea**, Dossiê Alternativas infernais: uma análise sociológica, v. 11, n. 3, p. 905-932, set./dez. 2021. ISSN eletrônico 2316-1329. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/1062>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MACHADO, L. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, Fernando Selmar (org.). **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

MAGALHÃES, J. E. P. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. **Revista e-Mosaico**, v. 10, n. 3, jan./abr. 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.46754.

NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, MG, 2004. **Anais** [eletrônicos]. Caxambu, MG: ANPEd, 2004.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, maio/ago. 2020.

QUEIROZ, J. E. **Sumário Executivo de Medida Provisória 746/2016**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução: Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Tradução: Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SILVA, M. R. da. **Competência**: a pedagogia do “novo ensino médio”. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 22, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-26, e-22054.070, 2023. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, v. 34, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SILVEIRA, Z. S. da. Concepção de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico no governo FHC: resultado de um processo histórico. **Revista Trabalho Necessário** [online], UFF, NEDDATE, ano 6, n. 6, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4633/4269>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SOUZA, R. M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

Recebido: 27/06/2023

Aceito: 26/10/2023

Received: 06/27/2023

Accepted: 10/26/2023

Recibido: 27/06/2023

Aceptado: 26/10/2023

