

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.023

“PROTAGONISMO JUVENIL” E NOVO ENSINO MÊDIO: O PAPEL DA JUVENTUDE NAS DISPUTAS EM TORNO DA IMPLANTAÇÃO DA NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Flavia Bischain Rosa¹

RESUMO

Desde a elaboração inicial do Novo Ensino Médio, jovens estudantes das escolas públicas têm protagonizado importantes lutas em todo o país. Inspirados na primeira onda de ocupações estudantis que derrotou o plano de reorganização escolar do então governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, os secundaristas voltaram a ocupar escolas em 2016 contra a reforma educacional decretada por Temer naquele mesmo ano. Esta mobilização foi seguida pelos chamados “tsunamis da educação” e pela campanha #RevogaNEM, que junto a tantas outras vozes, questionaram o modelo, resultando primeiramente na suspensão temporária do calendário de implantação do novo ensino e, mais recentemente, na “reformulação” da reforma. À luz do referencial teórico gramsciano e apoiados no método do materialismo histórico-dialético, buscaremos traçar alguns apontamentos sobre as disputas em torno da implantação do Novo Ensino Médio. Os resultados da pesquisa bibliográfica e documental, realizada a partir da análise de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.415/2017, bem como em sites de entidades do movimento estudantil, apontam que, através do Novo Ensino Médio e da incorporação do “protagonismo juvenil” na BNCC, o Estado e as entidades privadas que participaram da elaboração do projeto disputam a educação política dos jovens. Buscam, assim, ressignificar a expressão “protagonismo juvenil” para garantir a hegemonia da visão de mundo neoliberal frente às atuais necessidades do processo produtivo capitalista. Por outro lado, estudantes se mobilizam contra o

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, flavia.bischain@unifesp.br

modelo de ensino vigente, indicando que há descontentamento e disputa no processo de implantação das atuais políticas educacionais brasileiras.

Palavras-chave: Protagonismo Juvenil, Novo Ensino Médio, Políticas Educacionais, Gramsci

INTRODUÇÃO

Desde o início da elaboração da chamada reforma do Ensino Médio, estudantes das escolas públicas protagonizaram mobilizações expressivas contra o projeto, demonstrando o descontentamento com o modelo educacional proposto. Antes mesmo de sancionada a Lei 13.415 pelo então presidente Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017, jovens ocuparam 1.154 escolas em 22 Estados, além do Distrito Federal (ABRANTES, 2016). As duas principais reivindicações estudantis eram a revogação da então Medida Provisória (MP746/16) decretada por Temer para dar início à implantação da reforma do Ensino Médio, e a anulação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, que congelava os gastos públicos em serviços básicos, como educação e saúde.

Inspirada nas ocupações estudantis de 2015 que derrotaram o plano de reorganização do então governador de São Paulo Geraldo Alckmin, a nova onda de protestos teve seu principal foco na rede pública do Paraná. Segundo o Mapa das Ocupações, publicado no site da Exame, este estado concentrava 850 escolas ocupadas, além de 16 Universidades (ABRANTES, 2016). Na época, a legalidade das ações estudantis chegou a ser contestada judicialmente, mas a conclusão do Ministério Público do Paraná foi de que o protesto era legítimo, uma vez que serviria ao propósito de preparar os alunos para o “exercício da cidadania” (MARTINS, 2016).

Desta vez, no entanto, o movimento não logrou alcançar suas demandas centrais. O Novo Ensino Médio (NEM) foi transformado em lei e aprovado no Congresso Nacional. Em 2022 coube ao ex-presidente Jair Bolsonaro implantar o modelo nacionalmente, enquanto o país ainda estava longe de superar os nefastos efeitos da pandemia na educação e no conjunto da sociedade.

Mas a luta não foi abandonada pelos estudantes, que voltaram às ruas em 2019, nos protestos que ficaram conhecidos como *Tsunamis da Educação*. Segundo a União Nacional dos Estudantes (UNE), no dia 13 de agosto de 2019 1,5 milhão de pessoas protestaram contra os cortes do governo Bolsonaro na educação e o projeto Future-se, em mais de 205 cidades e no Distrito Federal (UNE, 2019). Naquele mesmo ano, dois grandes atos já haviam ocorrido em âmbito nacional, os chamados 15M (em referência ao 15 de maio, data da manifestação) e 30M (ocorrida em 30 de maio) que, segundo os organizadores, movimentaram 5 milhões e 1,8 milhão de pessoas, respectivamente (CUT, 2019; REDE BRASIL ATUAL, 2019). Em São Paulo, a então presidente da UNE, Marianna Dias, des-

tacou o caráter contestador do movimento, que também protestava junto aos sindicatos contra a aprovação da Reforma da Previdência: “O dia 30 de maio entra pra história do nosso país. Quando estudantes, professores, trabalhadores, pais, o povo brasileiro voltou às ruas num grande tsunami. Para quem não acreditava, nós estamos aqui. Nós somos milhões. Nós somos rebeldes. Nós somos questionadores” (REDE BRASIL ATUAL, 2019).

Já no governo Lula, a juventude lançou a campanha #RevogaNEM, levando milhares de estudantes e trabalhadores a protestarem em todo o país nos dias 15 e 22 de março e novamente em 26 de abril de 2023. Mediante o nítido descontentamento com o modelo educacional e a demonstração de que as manifestações pela revogação seguiriam ocorrendo, em 5 de abril daquele ano o Ministério da Educação (MEC) suspendeu o cronograma de implantação do NEM por 60 dias, prorrogado por mais 30, e estabeleceu uma consulta pública sobre a reforma. Segundo o Ministério, o objetivo da suspensão era:

Abriu o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios a fim de providenciar tomadas de decisão por parte do Ministério da Educação (MEC) acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio (MEC, 2023).

Os protestos e mobilizações impuseram um canal de comunicação com o governo federal. Para as pesquisadoras Ana Paula Corti e Márcia Aparecida Jacomini,

A Portaria 399, de 8 de março de 2023, que instituiu a Consulta, foi uma vitória dos movimentos que vinham pressionando o governo federal pela revogação do chamado Novo Ensino Médio (NEM). Desde que o novo currículo passou a ser massificado e a ganhar corpo nas redes escolares, começaram a pipocar denúncias de todos os cantos do país (CORTI, JACOMININI, 2023).

A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), considerou que o resultado da consulta pública foi uma vitória, mas seguiu reivindicando “a necessidade de revogar as mudanças propostas e promover uma nova lei que atenda às reais demandas dos estudantes” (UBES, 2023).

Outras entidades questionavam os limites da consulta, já que as perguntas não aferiam a opinião da comunidade escolar sobre a revogação do Novo Ensino

Médio, principal reivindicação de quem questionava o modelo. Uma carta assinada por diversas entidades, movimentos e pesquisadores, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), questionou os procedimentos metodológicos da consulta e a ambiguidade das questões publicadas, uma vez que a maioria possuía “interesses subjacentes de manutenção do Novo Ensino Médio” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2023).

Em meio a alguns embates, a Lei 14.945/2024, que estabelece a nova *Política Nacional de Ensino Médio*, foi aprovada e sancionada pelo presidente Lula em 31 de julho de 2024. Apesar dos resultados da consulta pública reafirmarem a rejeição popular ao Novo Ensino Médio (CUT, 2023), o modelo não foi revogado na íntegra. Ainda que tenha ampliado a carga horária da formação geral básica dos cursos regulares para 2400 horas e retomado a obrigatoriedade das disciplinas da base comum, a “reforma da reforma” manteve problemas centrais que haviam sido questionados por estudantes, sindicatos e pesquisadores, como por exemplo o notório saber, o Ensino à Distância e a contratação de instituições privadas para parceria na área técnica e profissional.

A seguir, buscaremos desenvolver a aparente contradição entre o conceito de “protagonismo juvenil” que permeia a nova proposta educacional e o caráter impositivo do modelo, além de traçar alguns apontamentos sobre as disputas em torno da implantação do Novo Ensino Médio. Para dar conta deste percurso, os resultados e discussões estão divididos em duas partes: a primeira discute as interpretações teóricas de protagonismo juvenil e traz uma breve investigação sobre como o termo é abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a segunda retoma o referencial teórico gramsciano para analisar as disputas dos diferentes atores na implantação do Novo Ensino Médio. Por fim, as considerações finais apontam que através do Novo Ensino Médio e da incorporação do “protagonismo juvenil” na BNCC, o Estado e as entidades privadas que participaram da elaboração do projeto disputam a educação política dos jovens para a visão de mundo neoliberal.

METODOLOGIA

Este estudo baseia-se no método do materialismo histórico-dialético, que permite uma abordagem crítica e contextual para a análise das políticas educa-

cionais, levando em conta as múltiplas determinações que compõem a realidade social e as contradições das relações entre os sujeitos e classes, de modo que “o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la” (TOZONI-REIS, 2020, p. 83). A metodologia inclui pesquisa bibliográfica e documental, esta última com foco na análise de dois documentos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.415/2017. O referencial teórico gramsciano permitiu traçar alguns apontamentos sobre as disputas em torno da implantação do Novo Ensino Médio. Além disso, selecionou-se alguns autores que contribuíram com os debates acerca do protagonismo juvenil, como Canuto e Oliveira (2023), Souza (2008), Martins e Santos (2021), Ferretti *et al.* (2004) para fundamentar as discussões e interpretação dos dados. Como procedimento para obtenção de dados foi utilizado o mecanismo de busca simples (Ctrl L) dos termos “protagonismo” e “protagonista” na BNCC e na Lei 13.415/2017.

Sites jornalísticos, de sindicatos e de movimentos sociais também foram utilizados como fontes para a obtenção de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PROTAGONISMO JUVENIL COMO UM DOS PILARES DO NOVO ENSINO MÉDIO

O discurso de participação ativa dos alunos na aprendizagem chegou ao Brasil nas décadas de 20 e 30, com a divulgação das ideias de Dewey em território nacional (FERRETTI *et al.*, 2004, p. 2). Mas foi na década de 1980 que o protagonismo juvenil foi sendo formulado no campo das políticas públicas de juventude por organismos internacionais, organizações não-governamentais e entidades ligadas à educação (SOUZA, 2008, p. 244).

Segundo Ferretti *et al.* (2004, p. 2) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 se tornaram o marco legal mais importante para a difusão da ideia. Ainda assim, nos anos 1990 muitos teóricos preferiam utilizar o termo “participação” para assegurar uma abordagem menos restrita à esfera do indivíduo (Ferretti *et al.*, 2004, p. 3).

Regina Magalhães de Souza explica que é no campo das “políticas públicas”, no contexto em que se transforma a noção de direitos em serviços, que o discurso do *protagonismo juvenil* surge como resposta “à ameaça de descontrole

social representada pela juventude pobre e excluída, segmento da população considerado especialmente vulnerável aos problemas do desemprego, adesão às drogas, violência, gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis etc.” (SOUZA, 2008, p. 244).

Com a ampliação do conceito de juventude, que passou a abarcar não somente o estudante universitário proveniente das camadas médias, mas também os jovens de todas as classes sociais, se criou, no campo das políticas públicas, um novo objeto de intervenção e de estudo, diz Souza (2008, p. 245): “A projeção desse novo objeto foi acompanhada, contudo, pela elisão de um componente essencial do conceito anterior de juventude: o radicalismo político”. Nesse sentido, uma das formas de combater a “exclusão” da juventude pobre seria integrá-la através do estímulo à “participação” (SOUZA, 2008, p. 245).

Essa participação tomou muitas vezes a forma do trabalho voluntário, aparecendo como “participação cidadã” ou “cidadania ativa” e ampliando a própria noção de cidadania (SOUZA, 2008, p. 245). Cidadão, portanto, não é mais aquele que tem direitos, mas aquele que “participa”, que é “protagonista”, que “faz por merecer”. Longe de possibilitar a participação efetiva no poder, esse modelo de participação se reduz à execução de tarefas e medidas já previstas pelo discurso oficial (SOUZA, 2008, p. 246). Antes como hoje, o termo é voltado principalmente para os jovens pobres, que deveriam se empenhar para superar as adversidades da vida, e aos jovens das classes médias, que poderiam, através do protagonismo, ajudar os pobres com ações voluntárias (MARTINS; SANTOS, 2021, p. 12).

A política, deste modo, aparece como integração, não como contestação. O enunciado do protagonismo juvenil se sustenta sobre um discurso que compreende a sociedade “como um aglomerado de atores sociais, sem divisões de classe ou quaisquer outras” (SOUZA, 2008, 248). Há, nesta visão, uma homogeneização do social e ao mesmo tempo, um apagamento dos conflitos. É o indivíduo quem deve prezar pela sua sobrevivência e pela de seus iguais. Expressões e concepções como “resiliência”, “empoderamento”, “vulnerabilidade social”, “empreendedorismo”, se amparam nessa mesma lógica. O jovem se torna a “solução” e não o “problema”, mas para isso precisa “cooperar”, “fazer a sua parte”, “ser protagonista”. Nas palavras de Souza (2008, p. 246):

[...] os jovens são estimulados a participarem na formulação e no desenho de políticas públicas e também na adoção de decisões,

ou seja, os jovens são estimulados a aceitarem as proposições já estabelecidas de antemão, em decorrência da própria maneira pela qual foram diagnosticados os ‘problemas’, restando, apenas a etapa final da formulação, desenho e adoção das ‘soluções’. [...] Assim, não abre a possibilidade para a palavra transgressora, essencial na luta política.

Embora não seja citado diretamente na Lei 13.415/2017 de Temer, nem na “reforma da reforma” do governo Lula, o termo “protagonismo” é mencionado 44 vezes no documento da *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base (BNCC)*. Já as palavras “protagonista” ou “protagonistas” são citadas 9 vezes. Não localizamos uma definição explícita do conceito no documento. O termo aparece com diferentes combinações e sentidos, tomando as formas de “protagonismo social”, “protagonismo político”, “protagonismo comunitário”, além de “protagonismo juvenil” ou simplesmente “protagonismo”.

Além do sentido de participação cidadã e cidadania ativa, o termo tem forte ligação na BNCC com as escolhas pessoais, em especial dos itinerários formativos, e o projeto de vida, ganhando contornos ainda mais individualistas. Como parte da construção de seu projeto de vida, o jovem é responsável por desenhar seu próprio caminho de aprendizagem, conferindo ao “protagonismo” características de metodologia de aprendizagem.

A título de ilustração e com base na pesquisa bibliográfica realizada sistematizamos alguns exemplos do uso do termo protagonismo na BNCC em três blocos distintos, mas que possuem relação entre si: a) protagonismo relacionado à escolha dos itinerários formativos e ao projeto de vida; b) Protagonismo como metodologia de aprendizagem; c) protagonismo como participação cidadã. Como consta no Quadro 1:

Quadro 1 – Protagonismo na BNCC (BRASIL, 2018)

Protagonismo relacionado à escolha dos itinerários formativos e ao projeto de vida:		
1.	“[...] essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil , uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional.”	p. 467
2.	“Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular , o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes , estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida .”	p. 468

3.	possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil , (...).”	p. 478
Protagonismo como metodologia de aprendizagem:		
4.	“Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida .”	p. 15
5.	“estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização , reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem”	p. 463
6.	“[...] garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;”	p. 464
7.	A abordagem investigativa deve promover o protagonismo dos estudantes na aprendizagem e na aplicação de processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e tecnológico é produzido”	p. 551
Protagonismo como participação cidadã:		
8.	“Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável , em âmbito local, regional e global.”	p. 493
9.	[...] é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos , considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida .	p. 472
10.	[...] procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política.	p. 506

Para compreender o sentido de protagonismo que está na essência da BNCC é preciso tratar de forma combinada os termos **protagonismo, currículo flexível** e **projeto de vida**, entendendo ao mesmo tempo o seu aspecto **metodológico** e de **participação cidadã**. Na BNCC, o jovem protagonista é aquele que, antes de tudo, “escolhe” um caminho a trilhar para a sua vida pessoal. A adequação do currículo à sua escolha, combinada com o uso de metodologias ativas centradas no estudante, permitiria ao jovem avançar na construção desse projeto de vida e até se engajar como cidadão na sociedade. Ele se torna, nesse

sentido, uma competência necessária para que os jovens possam ser autônomos, autores da criação de seu próprio destino, capazes de fazer escolhas pessoais e de resolver problemas (CANUTO; OLIVEIRA, 2023, p. 5).

Importante considerar que o protagonismo é estimulado na BNCC desde o ensino fundamental, mas é no Ensino Médio que ele passa a ser visto como suporte para a construção do projeto de vida do estudante. O entrelaçamento e até mesmo a redução da ideia de protagonismo à escolha dos itinerários formativos e ao projeto de vida fica explícita nas passagens de 1 a 4. E mesmo quando trata da importância do jovem se reconhecer como sujeito e de incentivar sua participação na sociedade, isso aparece em alguns momentos como uma questão submetida ao projeto de vida individual do aluno, como podemos observar nas passagens 8 e 9.

Cabe perguntar se as escolhas dos itinerários formativos feitas pelos estudantes foram realmente atendidas pelas redes de ensino. No caso da rede estadual paulista, pioneira na implantação do NEM em nível nacional, uma pesquisa realizada em 2022 pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU) evidenciou que grande parte das escolhas dos estudantes não estavam sendo atendidas, principalmente devido à falta de professores, à disponibilidade de turmas e ao tamanho das escolas. Ademais, o mesmo estudo mostrou que estudantes de escolas com perfis socioeconômicos mais baixos tiveram “menor possibilidade de escolha do que quem estuda nas escolas com perfil socioeconômico mais elevado” (REPU, 2022, p. 17).

No mesmo sentido, Canuto e Oliveira (2023, p. 3) observam que, na prática, a capacidade de atendimento das escolhas tem sido condicionada a uma série de fatores, como os recursos disponíveis (como laboratórios, computadores, materiais) e a composição do quadro docente de cada unidade: “(...) entendemos que as escolas públicas quase sempre ficam limitadas em relação à oferta curricular, pois os docentes ofertarão itinerários em acordo com suas formações e aptidões pessoais, não necessariamente atendendo a um anseio dos jovens daquele contexto”.

Ainda sobre as escolhas dos estudantes, seria pertinente perguntar: quem escolheu essa reforma? Canuto e Oliveira (2023, p. 9) lembram que grupos como o Movimento pela Base, composto por fundações e instituições privadas como Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Telefônica Vivo, Itaú Educação e Trabalho e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, tiveram um papel de destaque na formação da proposta da Base Nacional. O mesmo

ocorreu com a construção da proposta da reforma do ensino médio: “a iniciativa privada se faz presente em diferentes momentos da construção da política, reiterando e apoiando o projeto imposto” (CANUTO; OLIVEIRA, 2023, p. 10).

Além da interferência privada, as autoras questionam a padronização de uma concepção de projeto de vida que desconsidera as adversidades externas, as subjetividades e a diversidade dos estudantes, e questionam: “Como serão construídos esses projetos de vida? Esses projetos serão de quem?” (CANUTO; OLIVEIRA, 2023, p. 17). Fazemos eco com estas interrogantes, uma vez as ideias de “autonomia” e “protagonismo” estariam em plena contradição com a interferência constante de agentes privados desde a elaboração até a implantação do novo ensino médio e do novo currículo, não fosse o caráter neoliberal que estes termos assumem nos documentos oficiais.

Há uma tentativa de controle sobre o projeto de vida dos jovens, na medida em que ele passa a ser definido “aos moldes de competências e habilidades pré-estabelecidas” para atender as necessidades do mercado (CANUTO; OLIVEIRA, 2023, p. 11). A proposta contida da BNCC “esvazia uma discussão complexa sobre protagonismo juvenil e projeto de vida, de maneira muito restrita, desconsiderando os inesperados da vida e colocando no jovem a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.”, concluem Canuto e Oliveira (2023, p. 17).

Percebe-se que a reforma do ensino médio está em consonância com as políticas neoliberais que nortearam a formulação das políticas educacionais nas últimas décadas. Para Martins e Santos (2021, p. 1), a ênfase no protagonismo juvenil na BNCC recorre à noção de que o jovem seria o responsável por definir seu próprio percurso formativo. As autoras criticam o modelo que empobrece os conteúdos, reforça a dualidade estrutural entre a educação da classe trabalhadora e dos filhos dos ricos e se pauta por competências e habilidades voltadas para atender as necessidades das novas formas de organização do trabalho produtivo (MARTINS; SANTOS, 2021, p. 1). No novo ensino médio, o enxugamento e o empobrecimento do currículo, ganham contornos de respeito à autonomia, às escolhas e ao “protagonismo” do estudante.

No campo da aprendizagem, o protagonismo aparece como uma crítica à pedagogia tradicional (MARTINS; SANTOS, 2021, p. 14). Com base nas metodologias ativas, que pressupõem uma atuação prática em busca de solução de problemas, de atuação por projetos, opondo teoria à prática (SOUZA, 2008, p. 251), caberia ao indivíduo desenvolver suas próprias habilidades, competências, aptidões e potencialidades. A escola, assim, torna-se o *locus* no qual o indivíduo

desenvolve essas habilidades potenciais, já não tem a função de possibilitar o acesso à ciência, à reflexão crítica, ou aos conhecimentos socialmente produzidos (SOUZA, 2008, p. 252). Não coincidentemente, observa Souza (2008, p. 252),

[...] as supostas habilidades individuais inatas devem corresponder às ‘competências’ requeridas pelo mercado de trabalho: criatividade, adaptabilidade às flutuações do mercado e das condições de trabalho, disposição para o risco e para a instabilidade, capacidade de manuseio de informações e resolução de problemas, capacidade de trabalhar em equipes e de ‘gerir’ conflitos, saber comunicar-se e negociar etc.

A “educação ao longo da vida”, nesse sentido, significa uma busca constante do indivíduo de se adaptar à nova realidade (marcada pelos avanços tecnológicos e pelas mudanças permanentes no mercado de trabalho) que já está dada e que não cabe a ele ser sujeito da mudança (SOUZA, 2008, p.253).

Como procuramos argumentar, as disputas em torno à implantação da política educacional do NEM ilustram a dinâmica entre hegemonia e contestação no campo educacional. Ao aplicar o referencial gramsciano, evidencia-se como o conceito de protagonismo juvenil é resignificado na BNCC para adequar-se às demandas do neoliberalismo. A seção a seguir procura analisar as disputas na implantação da atual política educacional brasileira, à luz da teoria de Gramsci.

AS DISPUTAS EM TORNO À IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO NOVO ENSINO MÉDIO

Em Gramsci, as disputas ideológicas e políticas em torno da atuação do Estado, ocorrem principalmente no terreno da chamada sociedade civil, definida como o espaço onde diversas organizações como as empresas, as escolas, a imprensa, as igrejas, os partidos, os sindicatos, entre outros setores de caráter “privado”, cumprem papel fundamental na sustentação ou contestação da sociedade política, que por sua vez se refere às instituições diretamente vinculadas ao aparelho de governo do Estado, como executivo, legislativo, judiciário, forças armadas (JACOMINI, 2020, p. 5).

Nesta perspectiva, a manutenção da hegemonia da classe dominante não corresponde exclusivamente ao Estado em sentido restrito. Gramsci desenvolve

um conceito ampliado de Estado, o Estado Integral, que corresponde à relação dialética entre a sociedade política e a sociedade civil. Diferenciadas metodologicamente, ambas não deixam de se relacionar entre si e com a estrutura econômica da sociedade capitalista (JACOMINI, 2020, p.7). Portanto, o Estado Integral em Gramsci não deixa de ter um caráter de classe. Essa concepção fica explícita no Caderno 13, quando afirma que:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (GRAMSCI, 2012, C13, , §7, p. 41-22).

É papel do Estado fazer com que a “vontade coletiva” corresponda aos interesses da burguesia, mas para isso, precisa lidar com as classes subalternas, educá-las para construir um consenso, articulando um projeto comum de nação. O “conformismo social” seria, portanto:

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2012, C 13, §7, p. 23).

Percebe-se que a hegemonia do grupo social sobre o conjunto da sociedade nacional não é garantida exclusivamente pela força do aparelho coercitivo do Estado, predominante na sociedade política, mas também pelo consenso, construído especialmente na sociedade civil. Segundo a professora e pesquisadora Márcia Jacomini (2020, p. 9), “Para Gramsci o direito assim como a escola e outras instituições contribuem para que o Estado cumpra a função de criar e manter certo tipo de civilização e de cidadão por meio da difusão de certos costumes e atitudes e da inibição e exclusão de outros”.

É na sociedade civil, portanto, que a classe dominante busca construir predominantemente a hegemonia de sua dominação, enquanto, ao mesmo tempo, é também este o espaço privilegiado para que as classes subalternas busquem transformar sua visão de mundo em hegemônica, com vistas a se tornar a nova classe dirigente e, a partir daí, também a classe dominante (JACOMINI, 2020, p. 6).

Ao retomar o conceito de Estado, a pesquisadora Eloisa de Mattos Höfling (2001, p. 31) destaca que embora as políticas públicas sejam responsabilidade do Estado, a tomada de decisões e, portanto, de elaboração dessas mesmas políticas públicas, envolvem diferentes agentes e organismos da sociedade, por isso, não se pode reduzi-las a meras políticas estatais. Seguindo este mesmo raciocínio, a educação, que se trata de uma política pública de caráter social, ou seja, que corresponde à “redistribuição dos benefícios sociais” por parte do Estado, não é elaborada exclusivamente pelas instituições do próprio Estado.

A autora lembra que foram as lutas dos movimentos populares, no contexto dos conflitos de classes, nas revoluções industriais do século XIX, que deram origem às políticas sociais (HÖFLING, 2001, p. 31), o que demonstra que as disputas e os conflitos entre as classes e suas frações têm incidência sobre as políticas públicas em geral, e as políticas sociais em particular, entre elas a educação. O próprio Estado, lembra, embora resguarde o seu caráter de classe e, portanto, vise garantir, através das políticas sociais, a manutenção das relações de uma determinada formação social, possui particularidades e contornos específicos em cada momento histórico (HÖFLING, 2001, p. 32).

Retomando a análise de Claus Off, que tem uma perspectiva mais abrangente do que as teorias marxistas ao delinear o Estado como regulador e mantenedor das relações sociais capitalistas como um todo, a autora lembra que, para ele: “O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo” (HÖFLING, 2001, p. 33) Neste sentido, em última instância, as políticas sociais teriam a função de garantir as condições materiais de reprodução da força de trabalho.

Na análise das políticas públicas, Höfling faz uma comparação entre as perspectivas marxista e neoliberal e destaca que para as teorias políticas liberais, a função do Estado é garantir os direitos individuais (HÖFLING, 2001, p. 36). O individualismo é um dos principais fundamentos do neoliberalismo, desde

as suas origens: “os neoliberais defendem a iniciativa individual como base da atividade econômica, justificando o mercado como regulador da riqueza e da renda.” (HÖFLING, 2001, p 36).

Segundo esta lógica, as relações entre os indivíduos não seriam reguladas pelo Estado, mas sim pelo mercado. O mesmo ocorreria com a educação. Não seria papel do Estado oferecer a educação pública em iguais condições para todos, como explica a autora: “Um sistema estatal de oferta de escolarização compromete, em última instância, as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos.” (HÖFLING, 2001, p. 37). A autora também faz uma distinção entre “serviços” sociais, oferecidos para serem “consumidos” (em especial por quem pode pagar) e direitos sociais com caráter universalizante, para todos:

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua ‘capacidade e escolhas individuais’, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001, p. 39).

Muitas pesquisas analisam a participação de organizações da sociedade civil na elaboração das políticas educacionais (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019, p. 1745; JACOMINI, 2019, p. 201). Por outro lado, as mobilizações estudantis contra o novo modelo de ensino, como procuramos apontar, indicam que não só há descontentamento, como há disputa entre os diversos agentes envolvidos no processo: estudantes, pais, professores, governo, secretarias da educação, sindicatos, fundações privadas, imprensa etc. Com a criação da Consulta Pública sobre o NEM, o governo federal buscou construir uma política consensual entre aqueles que são contrários à reforma e os setores que querem manter ou mesmo “aperfeiçoar” o modelo, apesar dos interesses conflitantes.

O fato de que os jovens tenham feito manifestações e campanhas pela revogação do NEM, questionando o modelo de aprendizagem, demonstra que eles queriam decidir sobre o projeto. No entanto, o “protagonismo juvenil” não foi considerado tão importante na elaboração das políticas sobre o NEM. Mesmo as consultas públicas realizadas pelo MEC, já sob o governo Lula, foram limitadas.

A partir do estudo dos textos que retomamos aqui, procuramos apontar alguns elementos que ilustram as influências das ideologias e concepções neoliberais na elaboração das políticas públicas educacionais como reforçadores dessa política de criação e manutenção da hegemonia da classe dirigente, através da incorporação da ideia de protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio.

Concordamos com Martins e Santos (2021, p. 23) quando argumentam que ainda que as ofensivas neoliberais nas políticas educacionais impulsionadas por movimentos como o Todos pela Educação e Movimento pela Base sejam hegemônicas, movimentos contra hegemônicos vêm à tona, parte deles protagonizados por jovens estudantes, como ocorreu nas ocupações das escolas, nos Tsunamis da educação e na campanha #RevogaNem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido, a concepção de protagonismo juvenil na BNCC reflete uma tentativa de ajustar as práticas educativas aos preceitos neoliberais, transferindo ao jovem a responsabilidade por suas escolhas de vida e atenuando a dimensão coletiva, política e transformadora de seu papel social. A imposição da reforma, as consultas públicas limitadas e a ausência de uma definição crítica para o protagonismo nos documentos oficiais indicam uma tentativa de moldar a formação e a ação dos jovens para atender às necessidades do mercado de trabalho. Essa abordagem contrasta com a visão gramsciana de uma educação integral, que formaria os jovens como pessoas capazes de “dirigir” e de “controlar quem dirige”. As mobilizações estudantis contra o novo ensino médio, contudo, exemplificam que se mantém vivas as disputas e questionamentos às posições hegemônicas no campo das políticas educacionais brasileiras.

Como procuramos argumentar, o protagonismo juvenil presente na BNCC expressa uma aparente contradição com o processo antidemocrático através do qual a reforma foi imposta, desde a Medida Provisória de Temer, até a sua última versão, com a “reforma da reforma” do governo Lula. Embora neste último caso, tenham ocorrido as consultas públicas, elas não contemplaram a principal reivindicação estudantil: a revogação do NEM. A contradição é apenas aparente pois o conceito de “protagonismo juvenil” incorporado ao novo currículo visa construir uma educação para o consenso e para a manutenção da hegemonia das classes dominantes e não estimular a formação dos estudantes enquanto sujeitos críticos, questionadores e transformadores da realidade social.

Nesse sentido, o termo está em consonância com a perspectiva neoliberal, para a qual o jovem protagonista não é aquele que atua para confrontar ou questionar a realidade, mas aquele capaz de mudar a si próprio, ajustando-se constantemente à realidade mutante. Em outras palavras, ao indivíduo não compete o papel de transformar a realidade, é ele quem deve estar, por conta própria, em mudança permanente para se acomodar a uma determinada realidade dada. Desta forma, a juventude deixa de ser vista como “minoridade rebelde” e passa a ser incluída como um setor amplo que deixa de ser contestador da realidade e, finalmente, passa a ser “protagonista”.

Percebe-se assim que, frente às mobilizações estudantis contra a reforma educacional, os elaboradores das políticas educacionais, incluindo-se aí desde o Estado, os governos, até grupos de interesse privado, incorporam e buscam dar novos contornos à ideia de protagonismo juvenil, ao mesmo tempo em que esvaziam o seu conteúdo político. Apesar da ode ao protagonismo na BNCC, os jovens foram os últimos a serem ouvidos na elaboração da atual política educacional brasileira, e mesmo quando consultados, não foram atendidos.

Traçando um paralelo com a teoria de Gramsci, podemos concluir que através do Novo Ensino Médio o Estado (compreendido aqui em seu sentido amplo) atua através da escola como Educador disputando a educação política do alunado para garantir a hegemonia da visão de mundo neoliberal frente às atuais necessidades do capitalismo flexível, mas se depara com a luta estudantil e de demais setores sociais.

A construção de uma educação crítica e científica que leve a cabo a disputa contra a hegemonia das classes subalternas não deve ser voltada para as necessidades do trabalho alienado e precarizado, mas para a formação dos seres humanos enquanto seres sociais, ou seja, enquanto sujeitos coletivos que compõem classes sociais antagonicas; históricos porque são produto e sujeitos da história; e protagonistas, pois são capazes de transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, T. O mapa das ocupações de escolas e faculdades contra Temer. **Exame**, Brasil, 27 out. 2016. Disponível em <https://exame.com/brasil/o-mapa-dase-ocupacoes-de-escolas-e-faculdades-contratemer/>. Acesso em: 27 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular: educação é a base: ensino médio. Brasília, DF, 2018.

CANUTO, M. B.; OLIVEIRA, M. B. de. Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/10356>. Acesso em: 6 ago. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Nota técnica sobre as questões da consulta pública referente à Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, sobre o Novo Ensino Médio. 16 maio 2023**. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2023/05/16/nota-tecnica-sobre-as-questoes-da-consulta-publica-referente-a-portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-sobre-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT). **Consulta pública do MEC reafirma rejeição popular ao Novo Ensino Médio**. 19 maio 2023. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/consulta-publica-do-mec-reafirma-rejeicao-popular-ao-novo-ensino-medio-04cc>. Acesso em: 11 jul. 2024.

_____. **Tsunami da educação para o Brasil e leva o povo às ruas: confira onde teve atos**. 15 mai. 2019. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/tsunami-da-educacao-para-brasil-e-leva-o-povo-as-ruas-confira-onde-teve-atos-b08e>. Acesso em: 23 de junho de 2023.

CORTI, A. P; JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio: embates em torno da consulta pública. In: **Blog da Boitempo**. São Paulo, 22 ago. 2023. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2023/08/22/novo-ensino-medio-embates-em-torno-da-consulta-publica/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FERREIRA, E. B; FONSECA, M; SCAFF, E. A. S. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out. 2019.

FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.122, p. 411-423, mai./ago. 2004.

doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 3. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas Públicas Sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, no 55, p. 30-40, nov./2001.

JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 46, p. e214645, 2020. DOI: 10.1590/s1678-4634202046214645. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/169869>. Acesso em: 5 out. 2023.

_____. **Política educacional na rede estadual paulista: primeiras iniciativas da gestão (2019-2022)**. In: ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. Â. S. Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham? Brasília: Anpae, 2019, p. 196-213.

MARTINS, K. M. Ocupações expõem o dilema entre os direitos à educação e à manifestação. **Gazeta do povo**. 26 out. 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-e-direito/ocupacoes-expoem-o-dilema-entre-os-direitos-a-educacao-e-a-manifestacao-6dwqzouvmlri9dyt7ewcyiyky/>. Acesso em 24 jun. 2023.

MARTINS, S. A.; DOS SANTOS, F. S. NOVO ENSINO MÉDIO: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 23, p. 1-27, 2021. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5786. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 19 ago. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio**. 07 mai. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacaosocial/audiencias-e-consultas-publicas/ensino-medio>. Acesso em 25 jun. 2023.

REDE BRASIL ATUAL. **30M traz segundo tsunami pela educação em duas semanas. 30 mai. 2019**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/edu->

cacao/30m-traz-segundo-tsunami-pela-educacao-em-duas-semanas/. Acesso em: 24 jun. 2023.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]**. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 12 ago. 2024

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

TOZONI-REIS, M. F. de C. (2020). O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista SimbioLogias**, 12(17), p. 67-84. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

UBES. **Nota da UBES sobre a Consulta Pública do Novo Ensino Médio**. 18 ago. 2023. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2023/nota-da-ubes-consulta-publica-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

UNE. **Terceiro tsunami da educação leva 100 mil a Paulista e 1,5 milhão no país**. 13 ago. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/terceiro-tsunami-da-educacao-leva-100-mil-a-paulista-e-15-mil-milhao-no-pais/>. Acesso em: 25 jun. 2023.