

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

TRANSFORMAÇÕES DO MOVIMENTO SECUNDARISTA NA CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM FLEXÍVEL ATRAVÉS DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

Laura Helena Guedes Paz, Luciana Bagolin Zambon

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6100>

Submetido em: 2023-05-16

Postado em: 2023-06-13 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Maria Eliza Rosa Gama (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8789-5868>)

ARTIGO

TRANSFORMAÇÕES DO MOVIMENTO SECUNDARISTA NA CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM FLEXÍVEL ATRAVÉS DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

LAURA HELENA PAZ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2277-2189>

<helena.paz@acad.ufsm.br>

LUCIANA ZAMBON²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5821-0647>

<luciana.zambon@ufsm.br>

¹ Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

² Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

RESUMO: Diante de um quadro de reorientação estratégica decorrente de uma nova configuração do bloco político hegemônico brasileiro dada a partir do golpe institucional de 2016, novas políticas educacionais se consolidam através da Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Ao analisar os antecedentes e principais desdobramentos destas políticas, investiga-se seus impactos sobre a auto-organização estudantil secundarista ao articular, em pesquisa de natureza qualitativa, material bibliográfico e empírico. Para tanto, verificou-se a literatura especializada a fim de resgatar os principais fundamentos e objetivos do Novo Ensino Médio. Na análise empírica, realizou-se entrevistas com dirigentes gaúchos de organizações juvenis de destacada intervenção junto às entidades estudantis secundaristas, na expectativa de compreender a leitura do movimento a respeito do impacto destas novas políticas sobre suas bases. Utilizando a Teoria Fundamentada, identificaram-se códigos referentes às tendências provocadas pela Contrarreforma que agravam um cenário de refluxo político-organizativo anterior, contribuindo para a significativa imobilização deste setor frente aos processos de desinvestimento na educação e degradação das condições de vida das juventudes brasileiras.

Palavras-chave: Aprendizagem flexível, Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), juventude, movimentos sociais, movimento estudantil secundarista.

CHANGES OF SECONDARY STUDENTS' MOVEMENT IN THE FLEXIBLE LEARNING THROUGH THE HIGH SCHOOL COUNTER-REFORM

ABSTRACT: Before a framework of strategic reorientation from a new configuration of the Brazilian hegemonic political bloc given from the institutional coup of 2016, new educational policies are consolidated from the Secondary Education Counter-Reform (Law nº 13.415/2017). By analyzing the antecedents and main developments of these policies, their impacts on high school student self-organization are investigated articulating, in qualitative research, bibliographic and empirical material. For that, the specialized literature was verified in order to rescue the main fundamentals and objectives of the New High School. In the empirical analysis, interviews were carried out with leaders from Rio Grande do Sul youth movement of outstanding intervention with secondary student movement, in the hope of understanding the movement's reading of the impact of these new policies on its bases. Using Grounded Theory, codes were identified referring to trends provoked by the Counter-Reformation that aggravated a previous situation of political-organizational reflux, contributing to the significant immobilization of

this sector in face of the processes of disinvestment in education and degradation of the living conditions of Brazilian youth.

Keywords: Flexible learning, High School Counter-Reform, secondary students' movement, social movements, youth.

CAMBIOS DEL MOVIMIENTO DE ESTUDIANTES DE LA SECUNDARIA EN LA CONSOLIDACIÓN DEL APRENDIZAJE FLEXIBLE

RESUMEN: Frente a un marco de reorientación estratégica desde una nueva configuración del bloque político hegemónico brasileño dado a partir del golpe institucional de 2016, se consolidan nuevas políticas educativas a través de la Contrarreforma de la Enseñanza Media (Ley n° 13.415/2017). Analizando los antecedentes y principales desarrollos de estas políticas, investigamos sus impactos en la autoorganización de los estudiantes de secundaria articulando material bibliográfico y empírico en una investigación cualitativa. Para ello, se verificó bibliografía especializada con el fin de rescatar los principales fundamentos y objetivos de la Nueva Preparatoria. En el análisis empírico, se realizaron entrevistas a líderes de organizaciones juveniles de Rio Grande do Sul, con destacada intervención en las entidades estudiantiles secundarias, con la expectativa de comprender la lectura del movimiento respecto al impacto de esas nuevas políticas en sus bases. Utilizando la Teoría Fundamentada, se identificaron códigos referentes a las tendencias provocadas por la Contrarreforma que agravan un reflujo político-organizativo previo, contribuyendo a la significativa inmovilización de este sector frente a los procesos de desinversión en educación y degradación de las condiciones de vida de la juventud brasileña.

Palabras clave: Aprendizaje flexible, Contrarreforma de la Enseñanza Media (Ley n° 13.415/2017), jóvenes, movimientos sociales, movimiento estudiantil secundario.

INTRODUÇÃO

Alterada a partir do golpe institucional de 2016, a configuração do bloco político hegemônico no Brasil tem permitido a reorientação estratégica das políticas governamentais em importantes setores da economia e do serviço público. Das mais significativas mudanças que implicaram a mobilização massiva da classe trabalhadora no curso destes últimos anos encontram-se as mudanças na política de preços da Petrobrás, o Teto dos Gastos (derivada da chamada “PEC da Morte”, PEC 241/2016, cristalizada na Emenda Constitucional n° 95/2016), a Reforma Trabalhista (Lei n° 13.467/2017), a Reforma da Previdência (EC n° 103/2019) e a Reforma do Ensino Médio (Lei n° 13.415/2017), como assim ficaram conhecidas.

Escapa dos objetivos deste estudo a análise aprofundada das inter-relações, das características e fins particulares de cada uma destas e outras mudanças substanciais que respondem a essa reorientação estratégica de caráter neoliberal e, destacadamente a partir de 2018, explicitamente neofascista. Em que pese a recomposição deste bloco político com a virada manifesta nas eleições de 2022, a manutenção das chamadas reformas é ainda elemento controverso. As posições em torno da revogação do Novo Ensino Médio e das novas políticas trabalhistas e previdenciárias dividem apoiadores e opositores ao terceiro mandato do Presidente Lula, mantendo a discussão sobre a formação e o trabalho das juventudes brasileiras na ordem do dia.

A fim de contribuir com este debate, a pesquisa procura desenvolver uma análise do quadro de organização do movimento estudantil secundarista no contexto de consolidação da aprendizagem flexível por meio da Contrarreforma do Ensino Médio, identificando as principais correlações entre o desenvolvimento escolar e a atuação política estudantil durante o processo de implementação do Novo Ensino Médio. Para verificar o desenho de novas tendências emersas neste contexto, foram tomados dois caminhos: o resgate crítico da produção teórica¹ referente à Contrarreforma do Ensino Médio e do contexto político nela imbricado; e a pesquisa de campo junto à direção do movimento estudantil secundarista.

Assim, sobretudo objetivando verificar gravitações nas condições de organização e mobilização que pudessem decorrer das novas políticas educacionais implementadas em 2017, esta pesquisa buscou compreender, através da análise de entrevistas, as leituras desenvolvidas pelas próprias direções do movimento a respeito da conjuntura da educação e das condições de ensino-aprendizagem das e dos estudantes, sua autonomia e liberdade de escolha, bem como quanto à finalidade do Ensino Médio e as perspectivas de futuro vigentes no seio do movimento. Destarte, os resultados deste estudo são confrontados com a bibliografia levantada, permitindo que pesquisadores e estudantes interessados na luta secundarista qualifiquem suas análises segundo novas tendências abertas pela mudança destas políticas no curso do que ainda parece se tratar de uma pujante crise do Ensino Médio.

Ao abordar a Lei nº 13.415/2017, preferir-se-á tratá-la como *Contrarreforma do Ensino Médio*, uma vez que diga respeito a um movimento essencialmente restaurador, no qual a presença, manutenção e aprofundamento de elementos estruturantes do modo de produção capitalista em sua nova fase de acumulação flexível² – e, portanto, de suas características educacionais específicas – supera o atendimento das demandas expressas pelos movimentos sociais, destacadamente do movimento estudantil secundarista. A Lei nº 13.415/2017 buscou apresentar propostas conservadoras no sentido da superação de uma crise crônica de identidade do ensino médio que, como veremos, reforça os principais desafios do ponto de vista da infraestrutura escolar, das condições dignas ao exercício docente, do acesso e permanência nas Instituições de Educação Básica, do baixo rendimento e da evasão escolar, da falta de identificação da juventude em relação à escola, entre outros.

A CONTRARREFORMA E SEUS DESDOBRAMENTOS

As justificativas oficiais que ancoraram a edição da Medida Provisória Nº 746/2016 se concentraram na necessidade de “investir no capital humano visando maior produtividade; *modernizar* a estrutura curricular, *flexibilizando* por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar” (DA MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358, grifos nossos). Todavia, o processo assim chamado de “modernização” do Ensino Médio, na verdade, resgata modelos educacionais experimentados durante a ditadura civil-militar, em especial no que toca à Lei nº 5.692/1971, cuja proposta de profissionalização compulsória instituía itinerários formativos a escolha dos sistemas educacionais³.

Nesta esteira, a literatura também aponta que, com a Contrarreforma, fortalece-se a tendência à desagregação, no Ensino Médio, da formação geral e da formação técnico-profissional, reduzindo a formação básica das e dos secundaristas e ampliando um descolamento entre as categorias de *educação*

¹ Cf. FRIGOTTO, 1989 *apud* GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 121-122.

² Cf. COUTINHO, 2012.

³ Cf. LEÃO, 2018; HERNANDES, 2019; DA MOTTA e FRIGOTTO, 2017; PONCIANO, CASTANGE, 2019.

integral e educação de tempo integral. Destarte, o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral (criado por meio da MP 746/16 e instituído através da Portaria N° 1.145/2016) se sustenta sobre uma proposta característica da Pedagogia das Competências que visa “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade” (SAVIANI, 2013, p. 437 *apud* DA SILVA; BOUTIN, 2018, p. 528). No que concerne ao lema que a cristaliza, “*aprender a aprender*”, expressa-se um projeto pedagógico que não apenas desloca a responsabilidade social sobre a educação do poder público à esfera privada, como também traduz a formação de um tipo de perfil de trabalhadores no qual “importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade” (KUENZER, 2017, p. 341).

Por meio da imposição dos Itinerários Formativos, a flexibilização do Ensino Médio se traduz na implementação de uma proposta de *fragmentação* em substituição às diretrizes expressas na Resolução CNE/CP n° 02/2012, de *integralidade* da formação humana (*ibidem*, p. 336). Assim, as alterações curriculares e de carga horária operadas por meio da Lei n° 13.415/2017 impactam deliberadamente a qualidade da formação ofertada pelo país à sua juventude. Ao tornar obrigatórias apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática durante todo o percurso⁴, desdobram-se também uma série de dificuldades para o exercício do trabalho docente; a começar pela tendência a sobrecarregar educadores com grandes contingentes de educandos, inclusive em mais de uma disciplina, uma vez que estes docentes possam “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional desde que atestado seu *notório saber* [...]” (*ibidem*, p. 335-336, grifos nossos) – especialmente no que se refere à educação técnica e profissional⁵. A respeito destes itinerários técnicos, verifica-se que

[...] o estabelecimento do itinerário formativo denominado “formação técnica e profissional” revela forte retomada da categoria dualidade estrutural, que historicamente tem se manifestado na educação nacional, como reflexo de uma sociedade cindida em classes, que destina aos trabalhadores mais empobrecidos processos educacionais pobres, caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados para aspectos meramente do fazer, em detrimento dos conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio histórica. Tudo isso em contradição com a totalidade social, integralidade e interdisciplinaridade, que caracterizam a produção e a apropriação dos conhecimentos e o processo educacional (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 124).

O acesso aos Itinerários é definido conforme as condições de oferta de cada sistema de ensino, podendo o conteúdo curricular comum ser reduzido a menos de um terço, uma vez que Lei estabeleça apenas a sua duração máxima⁶. A escolha precoce por uma área de especialização dependerá das condições de infraestrutura e recursos humanos por parte das escolas, que deverão ofertar ao menos um dos Itinerários. Diante do quadro de desinvestimento no Ministério da Educação observado durante o último período⁷ – agravado substancialmente a partir da implementação do Teto de Gastos – a

⁴ Língua Inglesa também tem oferta obrigatória, sendo os demais idiomas de caráter optativo. As demais disciplinas tradicionais, tais como Sociologia, Filosofia, Física, Biologia etc., também devem ser obrigatoriamente ofertadas, mas não durante todo o percurso.

⁵ Desdobra-se disso um *processo de desprofissionalização* a partir da admissão do conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada (KUENZER, 2017, p. 345).

⁶ Cf. KUENZER, 2017.

⁷ A título de exemplo, segundo dados disponibilizados pelo Portal de Transparência, as despesas do Ministério da Educação equivaleram a 3,37% do total de gastos públicos em 2021, contra 5,14% em 2015. Comparativamente, as transferências executadas para a educação básica corresponderam a mais de R\$ 21 bi (R\$ 21.203.209.917,81), enquanto as despesas executadas relativas a militares inativos e pensionistas das Forças Armadas corresponderam, respectivamente, a quase R\$ 27

tendência é que a massiva maioria das escolas públicas (especialmente aquelas localizadas em pequenos municípios) restrinja-se a garantir apenas o exigido pela Lei, ou seja, um Itinerário Formativo por escola ou dois Itinerários por município. Diante da impossibilidade de mudar de Itinerário Formativo – sendo permitido apenas cursar outra área subsequentemente –, as novas políticas educacionais atentam contra a obrigatoriedade legal da universalização do Ensino Médio, produzindo um cenário de redução das condições de acesso, por parte das e dos estudantes, a amplas áreas do conhecimento humano. Agrava-se, portanto, a dualidade e a desigualdade da educação brasileira, na qual o acesso à formação de um sujeito integral está restrito aos indivíduos que mais facilmente acessarão instituições de alto padrão – com ampla oferta de disciplinas e Itinerários, infraestrutura adequada e farto quadro de profissionais.

A exigência de ampliação da carga horária escolar para 1.400h/ano implica no significativo aumento da demanda por recursos em um cenário de crescente corte e contingenciamento de gastos por parte do Estado brasileiro. Portanto, a tese de que o estudante terá oportunidade de escolher, autonomamente, seu campo de interesse é mais uma peça de marketing do que, efetivamente, uma consequência universal das mudanças no Ensino Médio. Além das dificuldades impostas pelos próprios sistemas de ensino, a juventude também sofre as consequências de uma conjuntura nacional de fome e desemprego generalizados. Desta sorte, a Contrarreforma do Ensino Médio consolida, em solo brasileiro, a *aprendizagem flexível*, expressão do projeto pedagógico característico de uma nova configuração do mundo do trabalho pautada nos termos da *acumulação flexível do capital*.

Como característica do nosso tempo histórico, o capital tem reinventado formas de capturar a subjetividade operária no rumo da transformação da subsunção formal à subsunção real do trabalho ao capital⁸. Para reconstruir o “velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado – a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho” (GRAMSCI, 1985 *apud* ANTUNES; ALVES, 2004, p. 345) – se torna necessário formar, a partir de uma nova pedagogia, “subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja básica técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica” (KUENZER, 2017, p. 340). Nesta esteira, expressões próprias de uma lógica empreendedora também passam a fazer parte do cotidiano escolar⁹.

JOVENS SECUNDARISTAS E A RESISTÊNCIA À CONTRARREFORMA

No que toca aos processos de resistência popular frente às iniciativas mobilizadas desde 2016 por este novo bloco político hegemônico, destaca-se o protagonismo das juventudes brasileiras no curso das principais ações de massas impulsionadas neste período. Para compreender os efeitos da Contrarreforma do Ensino Médio sobre o movimento estudantil secundarista é necessário, em primeiro lugar, colocar em perspectiva as noções de *juventude* e *movimentos sociais* utilizadas neste trabalho.

Em geral, costuma-se utilizar dois principais critérios para classificar alguém como jovem: a idade e o comportamento. No caso da idade, os principais indicadores acionados são a menor idade

bi (R\$ 26.792.512.263,92) e quase R\$ 22 bi (R\$ 21.826.628.465,46) – isto é, mais que o dobro do valor repassado à educação básica. Disponível em <<https://www.portaltransparencia.gov.br/>>. Acesso em 18 de julho de 2022.

⁸ Cf. ANTUNES; ALVES, 2004.

⁹ Em uma rápida pesquisa pelo Referencial Curricular Gaúcho, nas três trilhas (áreas complementares) à área focal de conhecimento referente às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que se relacionam ao empreendedorismo, é possível encontrar orientações sobre o desenvolvimento de um “*mindset* empreendedor”, orientações à abertura de MEI (Microempreendedor Individual), impulso à “iniciativas inovadoras” como *startups* e incubadoras, etc. Disponível em <<https://curriculo.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

necessária para o ingresso no mundo do trabalho (14 anos) e a idade esperada para a conclusão dos estudos (algo em torno de 25 anos)¹⁰. O recorte etário mais utilizado por organismos internacionais é, em função disso, de 15 a 24 anos. No Brasil, especialmente no que toca ao trabalho de órgãos como a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional de Juventude (CONJUV), é adotada a faixa etária de 15 a 29 anos, cristalizada no Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013). Por outro lado, a depender de qual juventude se fala, o limite pode se estender até os 32 a 35 anos, como no caso de setoriais de juventude de alguns sindicatos.

O comportamento, por outro lado, é o indicador que mais gera polêmicas. Como categoria social, a juventude só pode ser compreendida se for historicamente situada; é por isso que, se na década de 1950 eram considerados delinquentes por natureza, nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil olhava para seus jovens como agentes da transformação e, portanto, da subversão. Depois dos anos de chumbo, seja por patologia ou individualismo, eram acusados de rejeitar sua tarefa histórica, contrastando com a geração anterior; eram os depositários da tese do “fim da História” (ABRAMO, 1997, p. 30-31).

Seja como transgressora, seja como revolucionária, a juventude sempre foi promotora de medo: hora precisava de contenção, hora era objeto de intervenção ou salvação (*ibidem*). Se, nos governos petistas, o jovem passa a ser entendido como *sujeito de direitos* e, portanto, alvo de políticas públicas¹¹, a consolidação da juventude como categoria legal pouco altera a estrutura que os torna vítimas de um tipo particular de violência: a *opressão geracional*.

A hierarquia social que configura a sociedade capitalista tem um de seus alicerces na estrutura familiar burguesa. Isto é um “padrão”, “modelo” de família, monogâmica, heteronormativa [...] que tem na figura masculina paterna a representação de poder. Nessa configuração social a esposa e os filhos ocupam posições hierarquicamente inferiores. A juventude é uma categoria construída no bojo desse processo de configuração da família burguesa, centrada na figura paterna e aonde os filhos aparecem ocupando uma posição subordinada. [...] Esse início da construção de uma concepção moderna de juventude [a partir do século XIX] marca a identificação dessa população a partir de elementos físico-biológicos e a associação desses com determinados comportamentos sociais e psicológicos. Atribui-se determinadas características físicas e comportamentais como potencialmente “jovens”, tais como o vigor físico, a rebeldia, a delinquência. Isto é, como comportamentos esperados como prováveis por aqueles que estiverem nesse período de suas vidas (GUARANÁ, 2010, p. 18).

Ser jovem, fundamentalmente, é sobre este *vir a ser*¹². Vir a ser suficientemente capaz, formado e independente de tal sorte que se possa, efetivamente, ocupar um lugar legítimo na sociedade. O que aproxima estas juventudes é precisamente o *não lugar*, de modo que, como apresentamos anteriormente, uma das principais tendências deste tempo histórico é a crescente expulsão destes setores tanto do mundo do trabalho quanto das instituições educacionais.

De outra mão, como experiência de *transição* por excelência, ser jovem implica um período de consolidação de percepções de mundo e expectativas de futuro, desaguando em maiores bombardeios ideológicos¹³ por parte da família, da mídia hegemônica, da escola, da igreja e, inclusive, do crime

¹⁰ Cf. GUARANÁ, 2010.

¹¹ Cf. FONSECA; MORAES, 2010.

¹² Cf. GUARANÁ, 2010.

¹³ *Ideologia* é aqui compreendida em termos marxianos. Em sua formulação clássica, significa que “as ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...]; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio” (MARX; ENGELS, 2009, p. 67).

organizado¹⁴. Na medida em que esta concepção se torna peremptória e, portanto, conservadora, faz acreditar que *aprendemos* – provavelmente em função de um *mau exemplo* – a ser desviantes.

Importa considerar, ainda, que a questão da juventude frequentemente aparece, no senso comum, como algo aparentemente arbitrário, sustentado por indicadores etários que geram determinadas contradições. Uma vez que a concepção corrente de juventude se expresse sobretudo na não identificação das e dos jovens com o mundo do trabalho – que aparece isolado de um “mundo estudantil” –, o jovem estudante-trabalhador precisa, necessariamente, ser por isso menos estudante ou menos trabalhador. Não pertence a nenhum destes lugares porque não os ocupa plenamente: deve ser apenas estudante (porque trabalhar atrapalha os estudos), ou deve ser apenas trabalhador (porque estudar atrapalha o trabalho).

Desta sorte, *as juventudes* não podem ser analisadas apenas a partir de critérios etários ou comportamentais – dado que sejam determinadas como tal também por critérios político-econômicos. Assim, é necessário que saibamos que, mesmo no interior de “uma” juventude adjetivada a partir de sua classe – a juventude trabalhadora –, há um sem número de outras determinações que se interseccionam. Para Nunes e Gama (2020, p. 100-101),

[...] é importante ressaltar a impossibilidade de falar de juventude no singular, como um ser social de corpo unitário indissolúvel e de características que corresponderiam a um modelo padrão. Ao invés disso, falar de juventude significa tratar de pluralidade, de uma categoria “socialmente construída, permeada por diferentes interesses” (CASTRO, 2005, p. 12), a qual representa uma composição de realidades cada vez mais díspares. Enquanto sujeitos sociais, os jovens possuem formas específicas de agir, pensar e se identificar em que se dependendo do extrato social, dos espaços e dos grupos a que estão vinculados, manifestando muitas vezes características até antagônicas e conflitantes entre si. Isso faz com que a juventude não possa ser explicada, muito menos compreendida, através do prisma da homogeneidade, tampouco resumida a partir de caracterizações reducionistas. *Não é possível pensar juventude apenas pelo que é comum dentro dela, sendo necessário também atentar para as suas contradições internas* (grifos nossos).

Talvez a mais evidente contradição desta categoria diga respeito, precisamente, ao seu caráter policlassista. Conforme argumentamos anteriormente, o aprofundamento da dualidade estrutural da educação responde, nomeadamente, à agudização da superexploração das classes trabalhadoras a partir de uma nova fase de acumulação flexível do capitalismo. Na educação, este projeto é resgatado com vigor a partir da Contrarreforma do Ensino Médio de 2016, embora não tenha, efetivamente, sofrido um hiato durante a era de conciliação de classes – precisamente em função do hibridismo evocado por esta. No seio destas transformações sociais e culturais, os debates intelectuais em torno das associações e distanciamentos entre a categoria de juventude e seu papel no processo educacional também ganham notória importância.

Este é o caso das discussões a respeito da ideia de *protagonismo juvenil*. Ferreti *et al.* (2004) argumentam, em artigo de revisão bibliográfica que analisa as distintas concepções acerca do tema que se desdobram a partir das DCNEM vigentes na virada do milênio (Resolução CEB/CNE nº 03/1998), que o protagonismo juvenil “é encarado [...] como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens” (*ibidem*, p. 413) frente aos desafios impostos pelas novas configurações do trabalho nas sociedades chamadas “pós-modernas” ou “pós-industriais”. O material analisado pelos autores é cristalino ao demonstrar que, fundamentalmente, a defesa abstrata

¹⁴ Cf. ABRAMO, 1997.

de uma *autonomia* – outrora apresentada como *protagonismo*¹⁵ – confunde deliberadamente os agentes educacionais. Isto é, este “hibridismo dos discursos” – ou, mais precisamente, “inferno semântico” – ao qual Ferreti *et al.* (*ibidem*, p. 422) se referem ao mobilizar outros autores, no caso do protagonismo, pode ora evocar significados mais conservadores, ora significados mais emancipadores – articulados às noções próprias da *educação popular*.

[...] os discursos dos diversos autores estudados e dos documentos oficiais advogam, de um lado – tal como faz a maioria dos educadores –, a necessidade de *desenvolvimento do ser humano completo*, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais. A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetivos de educadores progressistas.

Por outro lado, os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos “efeitos negativos da era pós-industrial”, orientam a *despolitização da participação juvenil* e fazem um *apelo à adaptação à nova ordem mundial* e à *superção individual da segmentação social*. Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares [de 1998] (*ibidem*, grifos nossos).

Ao comentar o texto de Costa (2001)¹⁶, os autores são assertivos ao evidenciar um determinado modo através do qual a ideia de protagonismo pode se apresentar, em verdade, como fase preparatória através da qual a juventude supostamente adquiriria os instrumentos necessários para – mais uma vez – *vir a ser* apta para o exercício cidadão do fazer político. Este tipo restrito de cidadania se expressa na mobilização da questão da formação humana integral mais a partir de interesses relativos à formação de trabalhadores polivalentes do que, efetivamente, a partir de uma concepção *omnilateral* e *politécnica*¹⁷ de educação. Concepção esta que vem sendo hegemônica nas políticas educacionais brasileiras desde as primeiras DCNEM¹⁸.

Não haverá em parte alguma qualquer educadora popular que se oponha à necessidade de construir uma organização curricular “baseada na pesquisa e no diálogo, a partir da valorização do aluno como sujeito crítico, e não como receptor de conteúdos, viabilizada pela construção colaborativa e solidária do conhecimento” (KUENZER, 2017, p. 337). O problema da apropriação da questão da autonomia por uma ótica liberal, que se encerra na ideia de “aprender a aprender”, está nos resultados materiais, para as e os estudantes, que são depositários de uma *fé inusitada* a respeito de uma capacidade de superção da segmentação social por vias individuais (FERRETI *et al.*, 2004, p. 421). Deve estar suficientemente explícito que a iniciativa individual é, de fato, elemento incontornável no que se refere à superção da desigualdade social e de suas mazelas. Para que isso seja possível, em primeiro lugar, é também inescapável considerar que “os homens têm de estar em condições de viver para poderem ‘fazer

¹⁵ Embora se tratem de conceitos distintos, as ideias de *autonomia* e *protagonismo* podem ser aproximadas dentro de um quadro geral de iniciativas desenvolvidas no âmbito escolar de promoção da cidadania entre as juventudes.

¹⁶ COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador*. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

¹⁷ Cf. MARX; ENGELS, 2011.

¹⁸ Ferreti e Da Silva (2017, p. 392) destacam que durante o processo de formulação e aprovação das novas políticas educacionais para o Ensino Médio, quem ocupava postos estratégicos no MEC eram “as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998. Isso nos levou a indagar em que medida a MP n° 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais”.

história” (MARX; ENGELS, 2009, p. 40). Nessa esteira, resgata-se os elementos tratados na terceira seção deste texto, no qual pudemos verificar a intensa degradação das condições de vida ao qual foram submetidas as juventudes que emplacam, hoje, a construção do Novo Ensino Médio. Isto é, “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. 25).

Por este motivo, ao tratar da questão da autonomia, Freire (2005) reconhece a impossibilidade de desassociá-la da questão do *inacabamento* – que, longe de ser particularidade da juventude, é elemento próprio da ontologia humana –, do *reconhecimento de ser condicionado*, bem como da compreensão de que *a educação é uma forma de intervenção no mundo* e, por isso mesmo, *é necessariamente ideológica*. O fazer educativo, desta forma, não pode se desvincular de sua dimensão política – como querem os partidários do Movimento Escola Sem Partido (2004)¹⁹.

Em que pesem as mais ou menos explícitas tentativas de cerceamento do debate político na escola, se está, certamente, muito longe de determinar o “fim da política” enquanto tal como resultado de um processo de “pulverização das ações sociais”. Se de uma mão os mecanismos institucionais emplacados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) abrem a gestão escolar para a participação de alunas e alunos; de outra, estimulam a participação despolitizada da juventude em um processo de ativismo estéril e restrito através de projetos e iniciativas diferenciadas²⁰ ou, ainda, em espaços formais de decisão que muito pouco permitem o engajamento ativo e consciente da categoria²¹.

Desse modo, a *autonomia político-organizativa das e dos estudantes secundaristas*, assegurada pela Lei do Grêmios Livres (Lei nº 7.398/1985), parece não usufruir da necessária segurança nem tampouco receber adequada autoridade no que se refere à garantia da participação “cidadã” destes jovens no fazer cotidiano das escolas e, menos ainda, na elaboração e implementação de políticas públicas em qualquer nível. A título de exemplo, na eferescência dos estudos em torno do protagonismo juvenil, Zibas *et al.* (2006) abordam, entre outros elementos, o envolvimento dos grêmios estudantis na micropolítica escolar²² no contexto de cinco instituições nos estados de São Paulo e Ceará. Os autores identificam uma relação ambígua entre grêmios e corpo gestor porquanto este último atua tanto no sentido de estimular a auto-organização estudantil – uma vez que a questão se apresente como exigência legal – quanto no sentido de boicotá-la e manipulá-la, malgrado esta última postura se sobreponha consideravelmente.

[...] quando a organização dos alunos mostra sua face política, o *establishment* escolar sente-se ameaçado e procura desmobilizá-la; quando o grêmios atende os interesses mais imediatos dos jovens, promovendo festas e outros tipos de atividade de lazer, a direção da escola percebe apenas o objetivo de faltar às aulas e fugir das obrigações escolares (*ibidem*, p. 78, grifos dos autores).

¹⁹ Mais fidedignamente chamado de *Lei da Mordada*, o projeto foi apresentado em diversas casas legislativas Brasil adentro. No Rio Grande do Sul, expressou-se a partir do Projeto de Lei nº 867/2015.

²⁰ Trata-se de projetos interdisciplinares oferecidos por ONGs, universidades, empresas; por iniciativa dos governos ou do próprio corpo gestor e docente da escola, tais como minicursos, oficinas, atividades culturais, etc. Cf. ZIBAS *et al.*, 2006.

²¹ Cf. FERRETI *et al.*, 2004; ZIBAS *et al.*, 2006.

²² Utilizando-se de Ball (1989), os autores tratam da micropolítica como “processo que liga duas facetas básicas, contraditórias e inexoráveis da vida das organizações: o conflito e o controle, este entendido aqui como a eliminação ou a prevenção do conflito” (ZIBAS *et al.*, 2006, p. 54).

Mais uma vez se apresenta, nestas circunstâncias, o impacto concreto da leitura das características juvenis a partir de uma ótica reducionista e estereotipada, através da qual se pressupõe a impossibilidade de uma ação responsável por parte das e dos jovens, frequentemente associadas a mera insubordinação mesmo no que se refere a reivindicações banais (*ibidem*, p. 77-79). Desta sorte, as idiosincrasias juvenis, quando reconhecidamente políticas, recebem adjetivações sempre correspondentes àquelas sistematizadas por Abramo (1997), para a qual a juventude sempre incitou certa desconfiança, mesmo nos momentos em que recebeu amplo reconhecimento de seu protagonismo político.

Desse modo, confunde-se com demasiada frequência a ação política orgânica e estruturada historicamente das e dos estudantes com a ocorrência de episódios reivindicatórios de amplitude frequentemente local, motivados por demandas econômicas de caráter imediato. Isto é, confunde-se a luta estudantil desenvolvida através de *movimentos sociais* e aquela desenvolvida através de *ações coletivas*. Estas “ações pontuais” ou “ações sociais pulverizadas” das quais Novaes (*op. cit.*) fala, entendidas na literatura como ações coletivas, podem tanto remeter a iniciativas localmente restritas quanto a mobilizações de caráter mais amplo.

Assim, para Tilly (2010), a estruturação de um movimento social enquanto tal remete à necessária combinação de fatores mais amplos, não se

[...] referindo a qualquer ação popular, a quaisquer ações alguma vez empreendidas em favor de uma causa, a todas as pessoas e organizações que apoiam as mesmas causas ou a atores heroicos com posição destacada na história. Refere-se a *um conjunto particular, interconectado, em evolução e histórico de interações e práticas*. Refere-se à combinação característica de *campanha, repertório e demonstrações de VUNC* [valor, unidade, números, comprometimento] (TILLY, 2010, p. 142, grifos nossos).

O *movimento estudantil* compõe este fenômeno político contemporâneo – cuja origem data do último quartel do século XVIII²³. Seria possível, ainda, tratar de *movimentos estudantis*, no plural, uma vez que seus participantes – ou *demandantes autodesignados* – podem se diferenciar conforme níveis de escolaridade (secundaristas, graduandas ou pós-graduandas), redes e tipos das instituições de ensino nos quais atuam (pública de rede municipal, estadual ou federal, ou privada) ou ainda modalidade de ensino (EJA, técnica, etc). Desta sorte, o complexo político dos movimentos sociais inclui, em si mesmo, redes de movimentos historicamente consolidados, dos quais são exemplos os movimentos estudantis desenvolvidos no Brasil a partir do século XX.

Tratar do movimento estudantil à luz da categoria de movimentos sociais implica em o observar para além de suas associações brasileiras clássicas²⁴ ou de ações coletivas isoladas. As entidades estudantis que se transformaram nas principais articuladoras políticas do movimento a nível nacional podem, por isso mesmo, facilitar a identificação das características do movimento estudantil em determinados processos históricos – ainda que não de forma taxativa. O exemplo das ocupações de escolas e universidades entre os anos de 2015 e 2016, suas relações de força e conflitos internos²⁵,

²³ Cf. TILLY, 2010.

²⁴ Estamos tratando da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE) e Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG).

²⁵ Cf. GROppo; DA SILVA, 2020; CASTRO; TAVARES, 2020; PINTO, 2021.

demonstra a variabilidade das reivindicações de *programa*, *identidade* e *posição*²⁶ pela qual passa o movimento estudantil em cada quadra histórica. Se durante o relativo apassivamento das lutas de massas decorrente da conciliação de classes dos governos petistas as entidades estudantis e o movimento estudantil poderiam ser tratados como elementos quase indistintos, esta análise não é mais possível durante o processo de ocupações que evidencia o que algumas organizações políticas juvenis não ligadas ao chamado Campo Majoritário²⁷ já vinham denominando de *crise de representatividade e de legitimidade das entidades*.

A expressão máxima desta crise se dá na busca, por parte de grandes contingentes de ocupantes de escolas, de um “caráter não partidário e independente da ocupação, pelo medo de manipulação e o desejo de autonomia” (GROPPO; DA SILVA, 2020), rejeitando a entrada de militantes partidários ligados às entidades estudantis. Isto é, se outrora a *posição* das entidades e, portanto, da direção do movimento, expressava firmes laços não apenas com os governos petistas, mas com a coalização de partidos de base governista, após o golpe – ou mesmo antes dele – há uma nítida fragilização da própria identificação das bases com as suas entidades representativas – expressando a heterogeneidade de uma *identidade*, antes, mais ou menos unificada. À crise de legitimidade das entidades se soma uma conjuntura na qual o dualismo entre instituições políticas e sociedade civil aparece vigorosamente na ordem do dia. A ameaça de que partidos e associações programáticas poderiam pôr em xeque a radicalmente popular, horizontal e autônoma autoconstrução secundarista produz cenas de queima de bandeiras das entidades históricas, proibição da entrada de militantes organizados nas ocupações e formação de comandos e agremiações autônomas de ocupantes – a exemplo do Comando de Escolas Independentes (CEI) do Rio Grande do Sul.

Assim, menos como mera ação coletiva, “as ocupações” podem ser apresentadas tanto como parte de um repertório mais amplo de métodos e ações mobilizadas pelo movimento estudantil, quanto como uma campanha histórica dirigida ao Governo Temer, seus agentes educacionais e os governos locais contra os sucessivos desmontes das escolas e das carreiras docentes, contra a Contrarreforma do Ensino Médio, as iniciativas de privatização das escolas públicas²⁸ e a Lei da Mordaza. Desta sorte, o fato de que as entidades nacionais tenham aderido à campanha menos como vanguarda e mais por constrangimento político de suas bases em nada prejudica a análise do fenômeno como política contenciosa que se sustenta sobre tradições organizativas próprias de um movimento social consolidado. Tanto é fato que, embora a articulação entre ocupações com frequência não tenha se dado por via destas entidades, o papel dos grêmios estudantis – como entidades de base do movimento – fora central para o processo.

A discussão em torno da autonomia juvenil (em sua perspectiva emancipadora), deste modo, articulada à noção de movimento social e, em particular, de movimento estudantil, confere a oportunidade de auto-identificação da (o) estudante com um *lugar* potente de juventude, no qual o fazer

²⁶ Para Tilly (2010, p. 149), “as reivindicações de *programa* envolvem o apoio expresso ou a oposição a ações presentes ou propostas pelos objetos das reivindicações do movimento. As reivindicações de *identidade* consistem em declarações de que ‘nós’ – os reivindicadores – constituímos uma força unificada a ser enfrentada. [...] Reivindicações de *posição* afirmam laços e similaridades com outros atores políticos como, por exemplo, minorias excluídas, grupos de cidadãos propriamente constituídos, ou leais defensores do regime” (grifos nossos).

²⁷ Dirigido pela União da Juventude Socialista (UJS), juventude do Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

²⁸ A título de exemplo, o Projeto de Lei N° 44/2016, apresentado pelo Poder Executivo do Estado do Rio Grande do Sul, à época dirigido por Ivo Sartori (MDB), visava transferir a administração escolar para Organizações Sociais (OSs).

político é não apenas uma possibilidade, mas uma responsabilidade cidadã. As ocupações conferiram a uma geração de estudantes um olhar distinto sobre a escola, profundamente contrastante com a imagem tradicional de estudantes calados e enfileirados em salas de aula (CORTI *et. al.*, 2016, p. 1171), no qual os papéis da porteira, do faxineiro, do merendeiro, da professora eram exercidos pelos próprios educandos – ativamente responsáveis pelo fazer cotidiano da escola. Em vez de esperarem estar suficientemente aptos à participação política na vida adulta, estes jovens reconheceram no não-lugar do “desenvolvimento” e da “transição” o direito de tomarem para si as decisões sobre seu próprio futuro (GROPPO; DA SILVA, 2020, p. 418). De tal modo que,

para as e os adolescentes, a experiência das ocupações foi uma vivência transformada das relações educacionais e políticas. Oportunizou processos de subjetivação política que significaram também processos de desidentificação em relação aos papéis sociais previamente formulados de *estudante* (aprendiz passivo) e *adolescente* (com pouca capacidade de ação política). As memórias da ocupação, nos relatos, dão relevo à ruptura, à inovação e à descoberta, tanto nas dinâmicas cotidianas e escolares, quanto na própria forma de conceber a política (*ibidem*, p. 420, grifos dos autores).

As ocupações são também ilustrativas no que toca às três principais características do movimento estudantil. Acerca da *conjunturalidade*, as ocupações se somam a outros momentos históricos de efervescência que responderam a demandas conjunturais, de caráter imediato. Alguns exemplos mais recentes dizem respeito à Greve Geral de 28 de abril de 2017 – realizada no centenário da primeira greve geral brasileira – e ao chamado Tsunami da Educação de 2019. No primeiro caso, os principais catalizadores de luta foram as Contrarreformas Trabalhista e da Previdência – esta última cujo adiamento fora uma vitória parcial das e dos trabalhadores; no segundo, os cortes orçamentários nas instituições federais de educação operados pelo Governo Bolsonaro²⁹ e a retomada da ameaça da Contrarreforma da Previdência – agora executada. Nesse sentido, a dependência e reatividade às demandas conjunturais, associada à crise de legitimidade das entidades, reduz sua capacidade de intervenção na medida em que estes picos de efervescência espontâneos não são acompanhados de processos mais permanentes de organização política das e dos estudantes e de articulação junto às entidades sindicais da educação. Isto é, a estrutura das entidades estudantis pouco oferece ao movimento capacidade de superar os momentos de refluxo, ficando refém de conjunturas favoráveis à mobilização popular, nem sempre com condições de apresentar à sociedade suas pautas específicas.

Diferente do movimento sindical ou do movimento sem-terra, o movimento estudantil é menos pautado por reivindicações ordinárias e permanentes. Isso significa dizer que se entre trabalhadores organizados de determinado setor, sempre se verificará a demanda periódica por aumento salarial; ou, no que concerne ao movimento sem-terra, a *campanha* pela Reforma Agrária seguirá na ordem do dia até que suas reivindicações mais profundas de *programa* sejam atendidas, no movimento estudantil as gravitações conjunturais determinarão em maior grau suas reivindicações programáticas. Desse modo, essa organização permanente é fundamental para conferir ao movimento uma envergadura potente a nível nacional, encadeando sua rede de entidades gerais e de base. Uma vez que “a proeminência relativa das reivindicações de programa, identidade e posição variam significativamente entre movimentos sociais,

²⁹ Os cortes orçamentários se seguiram após o Tsunami da Educação. Ao longo de 2022, foram registradas inúmeras ameaças de fechamento ou paralisação das atividades em Universidades e Institutos Federais decorrentes da falta de verbas para a sua manutenção cotidiana.

entre reivindicantes dentro do movimento, e entre fases do movimento” (TILLY, p. 149, 2010), o que chamamos de movimentos estudantis possuem uma dinâmica particularmente acelerada e transitória.

Esta segunda característica, relativa à sua alta *transitoriedade*, exige que os vínculos entre gerações e a transferência dos acúmulos político-organizativos entre bases e direções sejam operadas com destacada eficiência. Para um movimento social cujos demandantes se situam, no limite, entre os primeiros anos da educação de segundo grau e os últimos anos da pós-graduação, o corte etário corresponde a um agrupamento essencialmente juvenil. Embora o período possa representar em torno de uma década de vida de um jovem brasileiro, o nível de engajamento com o movimento varia substancialmente³⁰ – mesmo porque o acesso ao movimento estudantil universitário depende, em primeiro lugar, das próprias condições de acesso à Educação Superior. De tal sorte que a alta rotatividade de sua militância e de seus dirigentes prejudica a transmissão geracional de sua cultura política, de seus métodos e de seus acúmulos, fomentando a reprodução de vícios antigos.

Por fim, a última característica diz respeito ao caráter *policlassista* da categoria social que se encontra nas bases do movimento. Embora a desigualdade educacional segregue amplas parcelas de jovens estudantes, ao fim e ao cabo, as escolas e universidades abraçam as filhas e filhos de diversas classes sociais. Por este motivo, embora suas direções tenham historicamente correspondido à defesa de interesses populares, trata-se de um movimento no qual os conflitos programáticos e ideológicos chegam, no limite, a antagonismos de classe.

DA METODOLOGIA

Para responder ao problema da auto-organização estudantil no contexto da implementação do Novo Ensino Médio, esta pesquisa de natureza empírica foi desenvolvida a partir de abordagem qualitativa em uma perspectiva crítico-dialética. Tratando-se de uma produção científica na área da Educação cujo enfoque necessariamente passa pela compreensão dos significados elaborados pelos sujeitos que tornam possível a construção de um movimento estudantil nas Instituições de Educação de segundo grau, a incorporação da subjetividade destes atores se apresenta como fator inescapável da pesquisa entre seres humanos em ação (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 61). A escolha desta abordagem permitiu a identificação de questões relativas à identidade, à emancipação e à autonomia, bem como a análise do processo de organização estudantil em sua dinamicidade, valorizando a interpretação dos discursos e dos sentidos mobilizados pelos participantes do estudo³¹.

A adoção de um modelo dialético responde à compreensão de que “sujeito e objeto estão em contínua e dialética formação, evoluem por contradição interna, não de modo determinista, mas como resultado da intervenção humana mediante a prática” (*ibidem*, p. 118). Desta sorte, a análise dos discursos e sentidos serve de comentário ao estudo do fenômeno (MARTINEAU, 2021, p. 87) que, por sua vez, se sustenta sobre pressupostos teórico-metodológicos marxistas. Isto é, nos quais a historicidade do fenômeno, suas contradições e sínteses internas, a indissociabilidade entre sujeito e objeto, bem como o

³⁰ Na comparação entre participantes dos maiores fóruns de decisão do movimento estudantil secundarista e de pós-graduação, o 44º CONUBES (2022) contou com a participação 3.655 delegadas e delegados, número que, no 39º Congresso (2011) chegou a até 11.897 inscritos; já o 26º Congresso da ANPG (2018) reuniu em torno de 400 participantes, segundo dados das próprias entidades. Informações disponíveis em <<https://ubes.org.br>> e <<https://www.anpg.org.br>>. Acesso em 24 de outubro de 2022.

³¹ Cf. GHEDIN; FRANCO, 2011.

reconhecimento do caráter essencialmente transformador do conhecimento produzido são princípios epistemológicos necessários a este estudo.

Para a pesquisa de campo foram utilizadas entrevistas semiestruturadas realizadas entre maio e agosto de 2022 através de plataforma virtual com dirigentes do movimento estudantil secundarista no Rio Grande do Sul – devido às condições objetivas para a realização do contato com os participantes. A amostragem da pesquisa foi definida a partir da triagem de organizações políticas de destacada representatividade no estado³² e de ampla diversidade político-ideológica – verificada a partir da presença em distintos campos políticos tradicionalmente representados nas disputas eleitorais da União Brasileira de Estudantes Secundaristas.

Desta sorte, foram selecionadas sete organizações juvenis: três pertencentes ao chamado Campo Majoritário³³, três vinculadas à Oposição de Esquerda³⁴ e uma não vinculada a qualquer campo³⁵. Destas, apenas quatro aceitaram conceder entrevistas: MEP (UJC), Rebele-se (UJR), Mutirão (JPL) e JAE (JPT) – com dirigentes destacados para a participação na pesquisa pela própria organização. O perfil dos entrevistados³⁶ corresponde a jovens de 16 a 21 anos, estudantes do Ensino Médio Politécnico e Ensino Técnico, organizados no movimento estudantil entre os anos de 2016 a 2021, moradores da região metropolitana de Porto Alegre e do norte do estado e, majoritariamente, diretores de entidades gerais³⁷. As entrevistas se concentraram em temas relativos ao Novo Ensino Médio, às demandas estudantis e à organização do movimento.

A análise das transcrições foi realizada utilizando os métodos da Teoria Fundamentada, objetivando o desenvolvimento de teorias a partir dos dados coletados (CHARMAZ, 2009). Para isso, a estratégia da codificação linha a linha permitiu que segmentos de dados fossem classificados de modo a categorizá-los, resumi-los e representa-los (*ibidem*, p. 69) com fidelidade, respeitando duas fases principais do procedimento:

- 1) uma fase inicial que envolve a denominação de cada palavra, linha ou segmento de dado, seguida por 2) uma fase focalizada e seletiva que utiliza os códigos iniciais mais significativos ou frequentes para classificar, sintetizar, integrar e organizar grandes quantidades de dados (*ibidem*, p. 72).

Os resultados obtidos são encadeados a partir das categorias previamente levantadas e sistematizadas, partindo-se da complexidade do fenômeno para então desmembrá-lo em suas unidades e, assim, reconstruir uma composição provisória de suas determinações articuladas. Além de verificar as tendências que se abrem à organização estudantil no contexto da aprendizagem flexível, são identificadas

³² Foi utilizado como critério a delegação ao 45º CONUBES, elemento necessariamente combinado com o segundo critério em razão da alta incidência de denúncias e irregularidades durante os processos eleitorais das entidades estudantis. Tratado isoladamente, poderia resultar na representação de um quadro de forças políticas incompatível com as bases concretas do movimento.

³³ União da Juventude Socialista (UJS, vinculada ao Partido Comunista do Brasil), Coletivo Mutirão (vinculado à Juventude Pátria Livre) e Coletivo Kizomba (vinculado à tendência Democracia Socialista do Partido dos Trabalhadores).

³⁴ Coletivo Juntos! (J!, vinculado à tendência Movimento Esquerda Socialista do Partido Socialismo e Liberdade), Movimento por uma Escola Popular (MEP, dirigido pela União da Juventude Comunista, juventude partidária do Partido Comunista Brasileiro) e Movimento Rebele-se na UBES (dirigido pela União da Juventude Rebelião, organização juvenil do Partido Comunista Revolucionário, por sua vez vinculada à Unidade Popular pelo Socialismo).

³⁵ Juventude da Articulação de Esquerda (JAE, vinculada à tendência petista Articulação de Esquerda).

³⁶ Um dos entrevistados optou por não informar dados relativos à sua identidade.

³⁷ Quais sejam: União Metropolitana dos Estudantes Secundários de Porto Alegre (UMESPA), União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas (UGES) e Federação Nacional dos Estudantes em Ensino Técnico (FENET).

prioridades, sensações generalizadas e demandas quotidianas que impulsionam as estruturas e os participantes do movimento à manutenção de suas lutas em um novo cenário aberto de desafios e perspectivas.

DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Distante de um lugar apassivado e alienado frequentemente imputado às e aos articuladores deste fenômeno inventado que, sucessivamente, empurrou o curso da história em diferentes sentidos, um estudante diz

Porque esse Novo Ensino Médio não serve para nós, serve para os ricos e milionários que vão ter à disposição uma camada mais embrutecida da população que não tem consciência dos seus direitos políticos, que inclusive aprofunda essa concepção da ideologia pequeno-burguesa, de que os pobres vão conseguir ser empreendedores, vão conseguir mudar sua realidade através de iniciativa individual. E para nós não tem [outra alternativa]: nós vivemos em sociedade, então a solução dos problemas coletivos são coletivos.

Por mais heterogêneas que possam ser as posições expressas no movimento estudantil, é mérito deste movimento a potente reivindicação de identidade que se expressa nas declarações de unidade que orgulhosamente hasteiam, no caso da UBES, desde a praia do Flamengo, no inverno de 1948. Estes sonhos partilhados se traduzem também em diagnósticos coletivos, com frequência fundamentados mais em um método de análise desenvolvido no cotidiano do movimento do que, efetivamente, na articulação entre teoria e prática.

Aquelas e aqueles que, diante de uma divisão interna de trabalho, assumem maiores responsabilidades na manutenção e projeção do movimento, têm em suas mãos a tarefa de dirigir e representar grandes contingentes de jovens estudantes na defesa de seus interesses. Do ponto de vista destes dirigentes, a Contrarreforma do Ensino Médio é, sem sombra de dúvidas, medida que não soluciona, porquanto agrava os principais problemas enfrentados pelas escolas brasileiras. A rejeição à Lei nº 13.415 se apresentou através de diversos códigos gerados pela análise das entrevistas³⁸, incluindo não apenas o repúdio ao novo modelo curricular, mas também ao ensino em tempo integral, ao aumento da carga horária e ao próprio método de aprovação e implementação da Contrarreforma, considerado autoritário pela categoria.

Então é uma insatisfação muito grande dos estudantes, assim, quase em todo o conjunto de estudantes, assim, não gosta desse Novo Ensino Médio, não vê sentido. Açam que precisa ter uma mudança, mas não acham que *essa* deve ser a mudança, desse Novo Ensino Médio. Precisaria de uma mudança, uma reforma realmente no modelo anterior que tinha, mas não dessa maneira, que prejudicou, precarizou mais a educação.

³⁸ Dentre os quais se destacam “demandando infraestrutura/merenda/direitos sociais/saúde mental”; “demandando reforma”, devidamente distinguida de contrarreforma; “rejeitando ensino em tempo integral” e “reivindicando educação integral”; “dificuldade de adaptação”, “evasão” e “desinteresse pelas novas disciplinas”, interrelacionados; “manutenção da posição de classe”; “diagnosticando despolitização/apatia” etc. Há muitos códigos que se referem à sobrecarga, destacadamente aqueles que associam negativamente o aumento da carga horária e a demanda por trabalho. Igualmente, também há muitas menções ao código “solidariedade classista” no que se refere aos impactos da Contrarreforma sobre as demais categorias.

Esta implementação autoritária se beneficia dos desafios impostos pela transitoriedade do movimento, que dificulta a transferência de acúmulos entre a geração que ocupou suas escolas contra a Contrarreforma e a geração que hoje recebe a implementação do Novo Ensino Médio – sobretudo na perspectiva das entidades de base. Com o hiato provocado pela pandemia, a emersão de inúmeras demandas de forma acelerada em função da alta dinamicidade da conjuntura brasileira e a piora brutal das condições de vida durante o último período, novas prioridades são postas ao movimento, de modo que a luta contra a Contrarreforma do Ensino Médio já não apareça, para todos os seus setores, na ordem do dia – como denuncia a fala de um dirigente que apresenta a necessidade de adaptação ao Novo Ensino Médio, que vem sendo “normalizado” nas escolas:

Mesmo com as dificuldades as escolas tão se adaptando, num sentido de que são obrigadas a se adaptar à Reforma do Ensino Médio, no sentido de estrutura, de organização da própria escola. Então a gente [...] precisa se adaptar também ao que tá imposto pra gente.

A dificuldade de transmitir acúmulos não prejudica a análise, feita pelas entidades desde a edição da Medida Provisória, de tendência à ampliação da desigualdade educacional decorrente das novas políticas. Os estudantes denunciam, em especial, a *sobrecarga escolar* decorrente das alterações nos calendários e a rotina intensa de avaliações: são quatorze ocorrências, distribuídas entre todas as entrevistas, de códigos remetentes à “correria” de suas rotinas. Esta aceleração da aprendizagem impacta, por parte do alunado, na própria inviabilidade de adequada apreensão do conteúdo e, para docentes, na intensa sobrecarga de trabalho. Soma-se a manifesta necessidade de conciliar trabalho e estudos, como apresentamos na quarta seção deste texto e como se verifica em ao menos 18 menções presentes nos relatos analisados que remetem aos códigos referentes a este tema. Embora não decorra diretamente das alterações no Ensino Médio, esta necessidade é substancialmente impulsionada pela combinação de contrarreformas e desinvestimento em bens públicos.

Desta sorte, por verificar uma evidente tendência ao agravamento da evasão escolar no contexto da deterioração dos direitos sociais e da obrigatoriedade do ensino em tempo integral diante do potencialmente necessário abandono dos estudos para a reprodução mínima de sua existência, os estudantes veem no Novo Ensino Médio um nítido instrumento de manutenção de sua rebaixada condição de classe. Isto é, ao reduzir suas condições de ingresso no Ensino Superior – uma vez que reduza conteúdos e disciplinas, e minimize as condições de apreensão no processo de ensino-aprendizagem – a estrutura da educação secundária limita as aspirações intelectuais destes jovens, reprime suas expectativas sobre o futuro e *os embrutece*, direcionando-os para trabalhos precarizados, informais e de baixa qualificação. A especialização técnica que, ao fim e ao cabo, serve ao mesmo objetivo, impulsiona uma determinada compreensão, entre estes adolescentes, de dispensabilidade da formação superior³⁹, uma vez que, supostamente, o próprio Ensino Médio garantiria a qualificação necessária para a carreira profissional. Concretamente, os estudantes relatam mesmo a impossibilidade de implementação dos itinerários técnicos e profissionalizantes, haja vista a falta de financiamento e infraestrutura adequada, na maior parte das escolas nas quais constroem o movimento, para a garantia de laboratórios e equipamentos necessários a estes segmentos disciplinares.

³⁹ Conforme se expressa na ocorrência dos códigos “redução do horizonte de expectativas” e “desmentindo/rejeitando proposta de profissionalização técnica”.

Se dentre os objetivos desta Contrarreforma se encontravam as necessidades de melhorar os índices de desempenho escolar e livrar adolescentes da chatice de disciplinas tradicionais, será surpreendente notar que, na verdade, os componentes curriculares implementados com o Novo Ensino Médio são, para as e os entrevistados, esvaziados de sentido⁴⁰. Quais são os profissionais mais aptos para lecioná-las, que função ocupam na formação humana, quais conteúdos devem abordar: são dúvidas correntes que parecem atravessar também docentes responsáveis pela aplicação das novas disciplinas. Somando-se a um lugar coletivo de exaustão e impotência, os dirigentes identificam em suas bases um processo de *desidentificação com a escola* e, de tal sorte, também de *desidentificação com a luta em sua defesa* decorrente de questionamentos mais profundos a respeito de sua própria função social. Ao passo que a formação humana integral para o exercício da cidadania aparece, nos relatos, como necessária prioridade da instituição escolar, a exigência de produtividade e de alto desempenho é associada à cobrança excessiva e ao esgotamento.

Este quadro intensifica a tendência de agravamento do sofrimento psíquico entre as e os jovens brasileiros. A sobrecarga, a conciliação de múltiplas jornadas e a falta de estabilidade material combinadas com a superexploração da força de trabalho é, entre docentes e discentes, a origem de transtornos depressivos que aumentam aceleradamente suas vítimas⁴¹. No Brasil, o suicídio já é a quarta maior causa de mortes entre jovens de 15 a 29 anos⁴², problema público que demanda, para a sua solução, não apenas a ampliação dos direitos sociais para esta parcela populacional, mas também a garantia de instituições educacionais que se configurem como espaços seguros, de socialização e acolhimento, e de plena garantia de direitos.

Entretanto, é justamente na escola que, para o movimento estudantil, fica evidente a reivindicação por direitos sociais e políticos. Aparecem como principais *objetos de demanda* a infraestrutura escolar, a garantia de políticas de permanência e assistência estudantil, e a garantia de direitos trabalhistas para as e os professores e funcionários. No tocante à primeira questão, trata-se não apenas de viabilizar urgentes reformas nos prédios escolares e ampliar os ambientes de aprendizagem – nos quais se inserem demandas por quadras poliesportivas, centros de convivência, laboratórios, banheiros, etc. –, mas sobretudo a garantia de equipamentos e materiais mínimos, quotidianos e indispensáveis para a manutenção da instituição. Para a permanência estudantil, reivindica-se enfaticamente o pleno acesso à alimentação escolar e ao transporte, ao entender a satisfação destas necessidades como condição premente para o pleno envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Do ponto de vista da garantia de direitos trabalhistas, destaca-se a urgente recomposição e qualificação do quadro docente, somado às exigências por redução da carga de trabalho, remuneração digna e ampliação dos concursos públicos no sentido de dirimir desvios indevidos de função que acarretam sobrecarga e impedimento à especialização do trabalho.

Esta solidariedade classista entre estudantes e profissionais da educação expressa reivindicações de posição por parte do movimento estudantil que nem sempre são mediadas pelo

⁴⁰ Expressivamente manifesto através do código “desinteresse/desorientação em relação às novas disciplinas”.

⁴¹ Entre docentes, dados do Ministério da Saúde obtidos pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato) ilustram um cenário mais amplo de crescimento de casos de suicídio entre professores: entre os anos de 2014 e 2018, o estado atingiu a marca de 40 casos. Disponível em <<https://appsindicato.org.br/suicidio-de-professoras-no-parana-aumenta-15-vezes-em-cinco-anos/>>. Acesso em 30 de outubro de 2022.

⁴² Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (2019) publicados pela DW. Disponível em <<https://www.dw.com/pt-br/a-precupante-alta-de-suicidios-entre-jovens-brasileiros/a-59374207>>. Acesso em 30 de outubro de 2022.

movimento sindical. A pesquisa verificou, também, certas dificuldades para o estabelecimento de lutas em comum junto aos sindicatos quando suas direções não pertencem ao mesmo campo político que os estudantes em questão, embora a análise dos dados seja insuficiente para determinar suas causas específicas. Todavia, esta reivindicação de posição se apresenta com certa ambiguidade, uma vez que sejam também o corpo docente e a equipe escolar agentes de tensionamentos e conflitos, como ilustra a demanda por direitos políticos que se refere aos relatos de perseguição e intervenção política das direções junto aos grêmios estudantis apresentadas pelos dirigentes⁴³. A demanda por independência política do movimento se associa, ainda, ao combate à educação cívico-militar, entendida como instrumento de reprodução de hegemonia ideológica que serve ao contexto de escalada fascista no país.

Também o combate ao assédio – que volta a acontecer abundantemente no contexto de retorno às atividades presenciais pós-pandemia – é pauta que mobiliza maiores contingentes estudantis a exercer pressão sobre as direções para que reajam aos casos. Além do machismo, também o racismo, a LGBTfobia e o capacitismo são opressões vividas intensamente no contexto escolar sem que haja políticas públicas firmes e eficientes de combate ao que se costuma nomear abstratamente como “bullying”. Embora a resposta para estes problemas passe também pela demanda de inclusão destes debates nos currículos⁴⁴, as opressões aparecem também como *objetos de combate* para os quais o movimento mobiliza um repertório de ações a fim de atender a reivindicações de programa objetivas – como a expulsão de um estudante racista ou a demissão de um docente assediador. Já algumas das reivindicações de programa que respondem a *objetos de demanda* – nomeadamente, por mais investimento público – e ocupam espaço nas agendas do movimento atualmente dizem respeito à revogação do Teto de Gastos, à reversão de cortes orçamentários federais e à instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito a fim de investigar as denúncias de corrupção no interior do Ministério da Educação.

As diferenças mais significativas entre as organizações políticas entrevistadas começam a se desenhar no estabelecimento das *prioridades* do movimento, isto é, na definição de objetivos tático-estratégicos a partir da avaliação de riscos e potencialidades oferecidas pela mobilização relativa a objetos de demanda ou combate, ou diretamente em relação a reivindicações programáticas objetivas. Desse modo, a reivindicação pela revogação da Contrarreforma do Ensino Médio aparece como objetivo prioritário apenas para a organização que realiza um diagnóstico mais profundo em torno de seus efeitos sobre a auto-organização secundarista e, por este motivo, o combina com a necessidade impreterível de ampliar a disputa ideológica enquanto método de potencialização da envergadura política do movimento. Por outro lado, a prioridade dada à demanda por infraestrutura, financiamento e assistência estudantil – que pode ser expressa em diferentes reivindicações programáticas – é apresentada pelas organizações que, ainda que pertençam a campos políticos antagônicos, menos identificam impactos decorrentes da Contrarreforma do Ensino Médio sobre o movimento estudantil secundarista.

Assim, a análise dos dados permite identificar que, embora suas estruturas de sustentação já estivessem fragilizadas antes da aprovação da Contrarreforma, **a implementação do Novo Ensino Médio produz tendências, de orientação ideológica e organizativa, de desarticulação e**

⁴³ Expressa nos códigos “demandando direitos políticos” e “demandando independência política do movimento”.

⁴⁴ Os códigos referentes ao tema – “combatendo assédio/opressões” e “campanha (contra o assédio)” – aparecem em quase todas as entrevistas e reforçam a necessidade de formulação de políticas firmes sobre o tema das opressões no contexto escolar. Do mesmo modo, resgatam a demanda para que se garanta a plena execução de diretrizes legislativas já aprovadas, tais como as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2009, que versam sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas.

enfraquecimento do movimento estudantil secundarista. Estas estruturas fragilizadas dizem respeito à combinação, em campanhas, de demonstrações de VUNC e repertório apresentada pelas entidades gerais – destacadamente, a UBES. A responsividade à conjuntura, o privilégio à mobilização de repertórios de caráter mais institucionalizado e distante das chamadas ações diretas, a articulação junto a setores e grupos historicamente adversários – na ocasião do estabelecimento de frentes amplas –, a baixa presença de militantes independentes⁴⁵ e minorias políticas nos fóruns de debate e decisão nacionais⁴⁶, e o distanciamento entre bases e direções são demonstrações que refletem um refluxo político-organizativo produtor de uma reduzida capacidade de intervenção na realidade brasileira. Este refluxo, agravado pela pandemia, provoca também a adaptação de métodos organizativos no sentido de uma reoxigenação do movimento. O repertório se atualiza e passa a contar, volumosamente, com o uso de recursos virtuais de mobilização e campanha; em que pese certa atenuação de ações clássicas como a convocação de manifestações ou mesmo a organização de ocupações. Os abaixo-assinados, a construção de iniciativas parlamentares e a articulação junto a outros movimentos sociais – como na ocasião de realização de campanhas de solidariedade – são recursos acionados com maior frequência no cotidiano do movimento e se somam a um repertório consolidado de ações mais amplas que se desdobram, com frequência, de iniciativas nacionalizadas.

As tendências de desarticulação do movimento que emergem como consequência das novas políticas educacionais, entretanto, não estão imediatamente vinculadas ao repertório escolhido pelas suas direções, mas são resultado indireto dos próprios impactos da Contrarreforma sobre a educação e a vida das juventudes brasileiras. Esta sobrecarga intensa a qual estão submetidas as e os estudantes já vem produzindo obstruções ao dispêndio de tempo e energia para a construção cotidiana do movimento, tendendo a se agravar particularmente nas camadas mais economicamente vulneráveis da categoria estudantil. Este quadro deve provocar um processo de desestruturação e imposição de obstáculos à manutenção do movimento de base nas escolas que concentrarem maiores contingentes de jovens trabalhadores, podendo gerar um processo de elitização e, deste modo, uma mudança no perfil de seus representantes – agravando o já identificado distanciamento entre bases e direções. Também a supressão de debates próprios da área de Ciências Sociais e Humanas produz impacto nas condições de disputa ideológica por parte do movimento, dispondo agora de menos recursos e espaços para o empreendimento de trabalhos de base.

Por outro lado, a pesquisa também identifica os espaços do movimento estudantil como geradores de laços de solidariedade e pertencimento, fontes de esperança para quem neles imerge e transformadores para quem finca raízes sobre seus projetos de contra-hegemonia. Malgrado identifiquem suas angústias, as e os jovens nem sempre possuem condições de articular as origens dos problemas que enfrentam, podendo traduzir em apatia e passividade sensações generalizadas de exaustão e frustração diante de seu ofício estudantil. Nesse sentido, o movimento estudantil também se apresenta como uma potente fonte de incentivo e identificação não apenas no que se refere à própria educação, mas na sua qualificação e democratização; na luta em sua defesa.

⁴⁵ Refere-se a militantes que compõem o movimento de forma autônoma, desvinculados de organizações político-partidárias.

⁴⁶ Os congressos de entidades gerais se apresentam como momentos privilegiados de reorganização e potencialização do movimento, a despeito da avaliação sobre seus saldos nem sempre indicar o perfeito usufruto deste potencial.

CONCLUSÃO

Entendidas como operadoras políticas inescapáveis da luta de classes, as juventudes têm à sua frente um momento histórico decisivo para a consolidação de um novo terreno de disputa ideológica. No Brasil, os processos que subsidiam a consolidação da aprendizagem flexível são anteriores à Contrarreforma do Ensino Médio, uma vez que correspondem a um processo de reestruturação produtiva iniciado ainda durante o século passado. Nestes novos marcos, o movimento estudantil secundarista aparece como agente estratégico no que toca à definição das condições de formação, profissionalização e, portanto, de empregabilidade e de vida da juventude trabalhadora e, deste modo, do conjunto da própria classe.

O Novo Ensino Médio, enquanto expressão fidedigna de uma posição de classe ainda mais subalterna e embrutecida para as e os jovens brasileiros, desestrutura o movimento que lhe faz frente ao agravar um quadro de sobrecarga escolar, sofrimento psíquico e deterioração dos direitos sociais necessários à sustentação de condições adequadas de estudo. Desta sorte, a análise da literatura especializada e a verificação empírica destes impactos obriga à recomendação da revogação da Contrarreforma do Ensino Médio. A superação desta pujante crise do Ensino Médio, por seu turno, deverá ser nutrida pela experiência passada, observando os distintos projetos de educação formulados não apenas pelos estudantes, mas pelo conjunto das categorias que ocupam as escolas brasileiras. Em seu lugar, parece-nos cada dia mais urgente a construção de uma verdadeira Reforma Educacional sob bases populares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 5, p. 25-36, 1997. Número especial: Juventude e Contemporaneidade.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

BRASIL. *Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985*. Lei do Grêmio Livre. Brasília: Diário Oficial da União, 1985.

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

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Reforma do Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

CASTRO, Lucia; TAVARES, Renata. Direitos geracionais e ação política: os secundaristas ocupam as escolas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, 2020.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORTI, Ana Paula; CORROCHANO, Maria Clara; DA SILVA, José. “Ocupar e resistir”: A insurreição dos estudantes paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, 2012.

DA MOTTA, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

DA SILVA, Karen; BOUTIN, Aldimara. Novo Ensino Médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

FERRETI, Celso; DA SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

_____; ZIBAS, Dagmar; TARTUCE, Gisela. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na Reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 31ª ed., 2005.

FONSECA, José; MORAES, Rafael. Juventude, direitos e emancipação. In: PICCIN, Maurício. *A hora e a vez da juventude: educação, trabalho, cultura e outros direitos da juventude para desenvolver o Brasil e o Rio Grande do Sul*. São Paulo: Página 13, 2010, p. 33-44.

GUARANÁ, Elisa. Juventude: hierarquia social e relações de poder na luta pela construção de um ator político. In: PICCIN, Maurício. *A hora e a vez da juventude: educação, trabalho, cultura e outros direitos da juventude para desenvolver o Brasil e o Rio Grande do Sul*. São Paulo: Página 13, 2010, p. 13-32.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 2011.

GROPPO, Luís Antonio; DA SILVA, Rodrigo Manoel. Experiência e subjetivação política nas ocupações estudantis no Rio Grande do Sul. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 409-424, 2020.

HERNANDES, Paulo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019.

KUENZER, Acacia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da Reforma do Ensino Médio brasileiro? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, 2018.

MARTINEAU, Harriet. *Como observar: morais e costumes*. Governador Valadares: Fernanda Henrique Cupertino Alcântara, 2021.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando Publicações, 2011.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.

NUNES, William; GAMA, Maria Eliza Rosa. Jovens estudantes de Ensino Médio: discussões a partir de um estudo exploratório em escolas de Santa Maria/RS. In: ZAMBON, Luciana Bagolin; GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo (org). *Políticas e práticas no Ensino Médio: contradições, desafios e possibilidades*. Coleção Políticas Públicas na educação básica: contextos e efeitos. Curitiba: Editora CRV, 2020, p. 93-115.

PINTO, Ubirajara. Injustiças e astúcias associativas nas ocupações das escolas públicas do Rio de Janeiro em 2016. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, 2021.

PONCIANO, Jéssica; CASTANGE, Ronaldo; LIMA, Maria Regina; LIMA, José. A “Base Nacional Comum Curricular” e a lei nº 13.415/2017: a educação dos jovens brasileiros de volta aos “anos de chumbo”. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019.

TILLY, Charles. Movimentos sociais como política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 3, p. 133-160, 2010.

ZIBAS, Dagmar; FERRETI, Celso; TARTUCE, Gisela. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 51-85, 2006.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS:

Laura Helena Paz – Bolsista PIBIC-CNPq, participação ativa na operacionalização da pesquisa teórica e empírica, bem como na elaboração do manuscrito.

Luciana Zambon – Coordenadora do projeto, contribuição na revisão do manuscrito e orientação das etapas do processo de pesquisa.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA

As autoras declaram que o projeto de pesquisa Organização e Desenvolvimento do Trabalho Escolar no Contexto de Implementação de Políticas Educacionais para o Ensino Médio, que deu origem ao presente trabalho, foi devidamente registrado junto à Plataforma Brasil sob o CAAE 60302416.0.0000.5346, observando os princípios de ética, transparência e boas práticas acadêmicas.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.