

ARTIGO

TRANSFORMAÇÕES DO MOVIMENTO SECUNDARISTA NA CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM FLEXÍVEL ATRAVÉS DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO¹

LAURA HELENA PAZ¹

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

<helena.paz@acad.ufsm.br>

LUCIANA BAGOLIN ZAMBON¹

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

<luciana.zambon@ufsm.br>

¹ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, RS, Brasil.

RESUMO: Diante do quadro 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 os principais desdobramentos dessas políticas, investiga-se neste artigo 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.

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

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 (Law nº 13.415/2017), 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 nº 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 nº 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 uma reorientação estratégica das políticas governamentais em importantes setores da economia e do serviço público. Entre as mais significativas transformações que implicaram na mobilização massiva da classe trabalhadora no curso destes últimos anos se encontram: as mudanças na política de preços da Petrobrás, o Teto de Gastos (derivada da chamada “PEC da Morte”, PEC 241/2016, cristalizada na Emenda Constitucional nº 95/2016), a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), a Reforma da Previdência (EC nº 103/2019) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), como ficaram conhecidas.

Escapa dos objetivos deste estudo a análise aprofundada das características e fins particulares de cada uma dessas mudanças e suas inter-relações, assim como de outras alterações substanciais que respondem a essa reorientação estratégica de caráter neoliberal e, em especial a partir de 2018, explicitamente neofascista das políticas de governo. Em que pese a recomposição deste bloco político com o resultado das eleições de 2022, a manutenção das chamadas reformas é ainda uma questão controversa: as posições em torno da revogação do Novo Ensino Médio (NEM) e das novas políticas trabalhistas e previdenciárias dividem apoiadores e opositores do 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 esse debate, a pesquisa objetiva 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 tendências políticas emergentes nesse contexto, foram tomados dois caminhos: a revisão sistemática da literatura² referente à Contrarreforma do Ensino Médio e ao seu contexto político, a fim de dar corpo à fundamentação teórica deste estudo e identificar as diferentes interpretações recentes sobre o tema, e a pesquisa de campo junto às direções do movimento estudantil secundarista presentes no Rio Grande do Sul.

Assim, sobretudo objetivando verificar gravitações nas condições de organização e mobilização que pudessem decorrer das novas políticas educacionais implementadas em 2017, buscou-se compreender, através da análise de entrevistas, as leituras de conjuntura desenvolvidas pelas próprias direções do movimento estudantil a respeito da educação e das condições de ensino-aprendizagem estudantil, sua autonomia e liberdade de escolha, bem como da finalidade do Ensino Médio e das perspectivas de futuro presentes no seio do movimento, especialmente em sua cúpula. Destarte, espera-se que os resultados deste estudo, confrontados com a bibliografia levantada, permitam que pesquisadores e estudantes interessados na luta secundarista qualifiquem suas análises conjunturais a

² Para o levantamento da bibliografia foram utilizados descritores relacionados ao Novo Ensino Médio e ao processo de resistência estudantil e popular à sua aprovação na triagem de artigos publicados no período de 2016 a 2022, prioritariamente em cinco revistas científicas Qualis CAPES A1 da área de Educação. Desse material inicial – que corresponde a ensaios, pesquisas exploratórias, estudos de caso, etc. – foram selecionados os textos que privilegiam os temas “Contrarreforma do Ensino Médio (2016)”, “Novo Ensino Médio”, “Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio”, “Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio” e “movimento de ocupações estudantis (2016)”; aos quais foram agregadas produções de referência que dialogavam com o problema de pesquisa e/ou que mobilizavam categorias centrais para o desenvolvimento da investigação.

partir das novas tendências abertas pela mudança destas políticas governamentais no curso do que ainda parece se tratar de uma pujante crise do Ensino Médio.

Ao abordar a Lei nº 13.415/2017, preferimos tratá-la como *Contrarreforma do Ensino Médio*, uma vez que diz respeito a um movimento essencialmente restaurador, no qual a presença, a manutenção e o aprofundamento de elementos estruturantes do modo de produção capitalista em sua nova fase de acumulação flexível³ – 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 – cujo principal antecedente situa-se no Projeto de Lei nº 6.840/2013, de autoria do Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) – buscou apresentar propostas conservadoras, frente a uma crise crônica de identidade do Ensino Médio, que, como veremos, aprofunda as principais dificuldades escolares do ponto de vista da infraestrutura, das condições do 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 e entre outros.

A CONTRARREFORMA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Segundo Da Motta e Frigotto (2017, p. 358), as justificativas que ancoraram a edição da Medida Provisória nº 746/2016 se concentraram, para seus articuladores, em: “investir no capital humano visando maior *produtividade*; *modernizar* a estrutura curricular, *flexibilizando* por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar” (grifos nossos). Todavia, o processo assim chamado de “modernização” do Ensino Médio, na verdade, resgata modelos educacionais experimentados primeiramente durante a ditadura civil-militar, em especial a partir da Lei nº 5.692/1971, cuja proposta de profissionalização compulsória instituía itinerários formativos realizados a escolha dos sistemas educacionais⁴.

Nesta esteira, a literatura também aponta que, com a Contrarreforma, fortalece-se a tendência à desagregação, no Ensino Médio, entre a formação geral e a formação técnico-profissional, reduzindo a formação básica das e dos secundaristas e ampliando um descolamento entre as categorias de *educação integral* e *educação de tempo integral*. Em vista disso, o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral (criado por meio da MP 746/16 e instituído através da Portaria nº 1.145/2016) se sustenta sobre uma proposta característica da chamada 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). O lema que a cristaliza, “*aprender a aprender*”, expressa um projeto pedagógico que não apenas desloca a responsabilidade social sobre a educação do poder público à esfera privada⁵ – cujas relações promíscuas com o setor público, no interior do Ministério da Educação, destacadamente do Conselho de Secretários de Educação, revelam um quadro mais amplo de disputas por hegemonia nos rumos da educação básica e profissional – como

³ Cf. COUTINHO, 2012.

⁴ Cf. LEÃO, 2018; HERNANDES, 2019; DA MOTTA e FRIGOTTO, 2017; PONCIANO, CASTANGE, 2019.

⁵ Macedo (2014, p. 1532 *apud* HERNANDES, 2019, p. 5) oferece um inventário de organismos privados que influenciaram a construção da Contrarreforma: “Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemman (controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital, que, por sua vez, é dono do Burger King, da BeW [que reúne Lojas Americanas, Submarino e Shoptime]), CENPEC, Todos pela Educação (organização não governamental criada por empresários)”.

também traduz a formação de um tipo de trabalhador 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 realiza na implementação de uma proposta de *fragmentação* da educação em substituição às diretrizes, expressas na Resolução CNE/CP nº 02/2012, de *integralidade* da formação humana (*ibidem*). Assim, as alterações curriculares e de carga horária operadas por meio da Lei nº 13.415/2017 impactam diretamente na qualidade da formação ofertada pelo país à sua juventude. Ao tornar obrigatórias apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática durante todo o percurso escolar⁶, desdobram-se também uma série de dificuldades para o exercício do trabalho docente; a começar pela própria fragilização da formação discente, tendendo a sobrecarregar educadores com grandes contingentes de educandos, inclusive em mais de uma disciplina, nas quais muitas vezes não possuem capacitação, uma vez que esses 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 profissional⁷. 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 a depender da realidade de cada escola, uma vez que a Lei estabelece apenas a sua duração máxima, flexibilizando o entendimento do que seria o conteúdo básico de uma formação escolar⁸. A escolha precoce das e dos alunos por uma área de especialização dependerá das condições de infraestrutura e de recursos humanos das escolas, que deverão ofertar ao menos um dos Itinerários. Diante do quadro de desinvestimento no Ministério da Educação observado durante o último período – agravado substancialmente a partir da implementação do Teto de Gastos – a 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 por parte das e dos alunos de mudar de Itinerário Formativo – sendo permitido apenas cursar uma 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 da categoria discente, a amplas áreas do conhecimento humano. Agrava-se, portanto, a dualidade e a

⁶ 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.

⁷ 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).

⁸ Cf. KUENZER, 2017.

desigualdade da educação brasileira, na qual o acesso à formação de um sujeito integral está restrito aos indivíduos de classes médias e dominantes 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, o que soma à precariedade da educação as batalhas diárias pelas condições mínimas de sobrevivência que, se não atendidas, impossibilitam uma educação de qualidade. Desse modo, 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 fundamental 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 capital⁹. 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), torna-se 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). Na esteira desse movimento, expressões próprias de uma lógica empreendedora também passam a fazer parte do cotidiano escolar.

JOVENS SECUNDARISTAS E A RESISTÊNCIA À CONTRARREFORMA

No que toca aos processos de resistência popular frente às iniciativas de desmonte do Estado, em geral, e das políticas públicas de educação, em particular, mobilizadas desde 2016 por esse novo bloco político hegemônico, destaca-se o protagonismo das juventudes brasileiras no curso das principais ações de massas impulsionadas nesse período. No entanto, para compreender os efeitos da Contrarreforma do Ensino Médio sobre o movimento estudantil secundarista e, consequentemente, sua reação a esse projeto, 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 mobilizados são a menor idade 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 no Brasil é, em função disso, de 15 a 29 anos, como consta no Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013). Por outro lado, a depender de qual juventude se fala, o limite da classificação pode se estender até os 32 a 35 anos, como no caso de setoriais de juventude de alguns sindicatos.

⁹ Cf. ANTUNES; ALVES, 2004.

¹⁰ Cf. GUARANÁ, 2010.

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, de 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).

Seja como transgressora, seja como revolucionária, a juventude encarnou, ao longo do século passado, uma ameaça ao sistema, fosse por sua ingerência ou apatia. Assim, sempre foi promotora de certo medo (*ibidem*): ora precisava de contenção, ora era objeto de intervenção ou salvação. Se, nos governos petistas, as e os jovens passam a ser entendidos como *sujeitos de direitos* e, portanto, alvos 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 origem dessa violência, segundo Guaraná (2010), encontra-se na estrutura familiar burguesa que consagra à figura masculina paterna a representação do poder e que, portanto, relega à esposa e às crianças as posições mais rebaixadas dentro dessa hierarquia, subordinando-as ao pai. No bojo dessa estrutura familiar a construção de uma concepção 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”, ou melhor, potencialmente imputáveis a esse setor (*ibidem*, p. 18). A construção dessa concepção garante à reprodução social uma forma de limitação e controle da juventude e de seu potencial transformador.

Nessa perspectiva, 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 essas juventudes é precisamente o *não lugar*, de modo que uma das principais tendências deste tempo histórico é a crescente expulsão desses setores tanto do mundo do trabalho quanto das instituições educacionais.

De outra mão, como experiência de *transição* por excelência, ser jovem implica viver um período de consolidação de percepções de mundo e expectativas de futuro, desaguardo em verdadeiros bombardeios ideológicos¹³ por parte da família, da mídia hegemônica, da escola, da igreja e, inclusive, do crime organizado¹⁴. Na medida em que essa 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 simplesmente por indicadores etários descontextualizados que geram determinadas contradições. Uma vez que a concepção corrente de juventude se expressa sobretudo na não identificação das e dos jovens com o mundo do trabalho – que aparece isolado de um “mundo estudantil” – por uma restrição de idade, o jovem estudante-trabalhador precisa, necessariamente, ser por isso classificado como menos estudante ou menos trabalhador. Não pertence assim a nenhum desses lugares porque não os ocupa plenamente: deve ser apenas estudante

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).

¹⁴ Cf. ABRAMO, 1997.

(porque trabalhar atrapalha os estudos), ou deve ser apenas trabalhador (porque estudar atrapalha o trabalho).

Desta sorte, entendemos que *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. Além disso, 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 e que a modelam. De maneira geral, como afirmam 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 dessa 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 – neste caso, na periferia do mundo. Na educação, esse projeto é afirmado com vigor a partir da Contrarreforma do Ensino Médio de 2016, embora não tenha, efetivamente, sofrido um hiato durante na era de conciliação de classes – precisamente em função do hibridismo sustentado por essa. Assim, consolida-se cada vez mais uma discrepância na formação das juventudes oriundas da classe trabalhadora e daquelas advindas das classes dominantes, o que impacta desigualmente em suas realidades e suas expectativas de futuro.

No seio dessas transformações sociais e culturais recentes, os debates intelectuais em torno das associações e distanciamentos entre a categoria da juventude e o seu papel no processo educacional também ganham notória importância. Esse é o caso das discussões a respeito da ideia de *protagonismo juvenil*. Ferretti *et al.* (2004) argumentam, em artigo de revisão bibliográfica que analisa as distintas concepções acerca do tema que se desdobram a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (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 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

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.

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*. Enquanto os últimos acionam a necessidade de um desenvolvimento humano completo, os primeiros orientam “a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social” (*ibidem*).

Ao comentar texto de Costa (2001)¹⁶, os autores são assertivos ao evidenciar um determinado modo através do qual a ideia de protagonismo pode se apresentar, na 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. Esse 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 essa [de polivalência] que vem sendo hegemônica nas políticas educacionais brasileiras desde as primeiras DCNEM.

Não haverá em parte alguma 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). No entanto, o problema da apropriação da questão da autonomia por uma ótica liberal, que se encerra na ideia de “aprender a aprender”, está nos seus resultados materiais, no fato de que deposita nos estudantes uma *fê inusitada* a respeito de uma capacidade de superação da segmentação social por vias individuais (FERRETI *et al.*, 2004). A iniciativa individual é, de fato, elemento incontornável no que se refere à superação da desigualdade social e de suas mazelas, entretanto, para que isso seja possível, é inescapável considerar que “os homens têm de estar em condições de viver para poderem ‘fazer história’” (MARX; ENGELS, 2009, p. 40). Ao observar a intensa degradação das condições de vida ao qual foram submetidas as juventudes que suportam, hoje, a construção do Novo Ensino Médio, é preciso ter também em mente que os homens fazem sua história sobre circunstâncias que lhes foram transmitidas tal como se encontram (MARX, 2011). Nesse contexto, a iniciativa individual é estéril quando não reflete as potencialidades dadas pela estrutura social e educacional.

Por esse 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, dessa forma, não pode se desvincular de sua dimensão política – como querem os partidários do Movimento Escola Sem Partido (2004)¹⁸.

Em que pesem as mais ou menos explícitas tentativas de cerceamento do debate político na escola, estamos, certamente, muito longe de determinar o “fim da política” enquanto tal como resultado de um processo de “pulverização das ações sociais”¹⁹. Se de uma mão os mecanismos institucionais

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 Mais fidedignamente chamado de *Lei da Mordalha*, 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.

¹⁹ Cf. NOVAES, 2000 *apud* FERRETI *et al.*, 2004, p. 419.

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 restrito a 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 Grêmio Livre (Lei nº 7.398/1985), parece não usufruir da necessária segurança e autoridade para garantir participação “cidadã” desses jovens no fazer cotidiano das escolas e, menos ainda, na elaboração e implementação de políticas públicas em qualquer nível. A título de exemplo, na efervescência dos estudos em torno do protagonismo juvenil, Zibas *et al.* (2006) abordam, entre outras coisas, 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 grêmio 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 as últimas posturas se sobreponham consideravelmente.

[...] quando a organização dos alunos mostra sua face política, o *establishment* escolar sente-se ameaçado e procura desmobilizá-la; quando o grêmio 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).

Mais uma vez se apresenta, nessas circunstâncias, o impacto negativo concreto da leitura das características juvenis a partir de uma ótica reducionista e estereotipada na vida das juventudes trabalhadoras, através da qual se pressupõe a impossibilidade de uma ação responsável por parte das e dos jovens, frequentemente tendo suas demandas associadas a mera insubordinação, mesmo no que se refere a reivindicações mais banais (*ibidem*). Com isso, as idiosincrasias juvenis, quando reconhecidamente políticas, recebem adjetivações sempre correspondentes àquelas sistematizadas por Abramo (1997), para as quais a juventude sempre incita certa desconfiança, mesmo nos momentos em que recebe amplo reconhecimento de seu protagonismo político.

Nessa esteira, confunde-se com demasiada frequência a ação política orgânica e estruturada historicamente estudantil com a ocorrência de episódios reivindicatórios de amplitude frequentemente local, motivados por demandas econômicas de caráter imediato. 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 (2000) fala, entendidas na literatura como ações coletivas, podem tanto remeter a iniciativas localmente restritas quanto a mobilizações de caráter mais amplo. Enquanto, a estruturação de um movimento social enquanto tal, para Tilly (2010), remete à necessária combinação de fatores mais abrangentes, não se

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).

[...] 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 esse 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). Dessarte, 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 e sua rede de entidades gerais e de base.

Tratar do movimento estudantil à luz da categoria de movimentos sociais implica em observá-lo 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, 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, essa 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 dessa 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, p. 414-415), rejeitando a entrada de militantes partidários ligados às entidades estudantis. Em outras palavras, se outrora a *posição* das entidades e, portanto, da direção do movimento, expressavam firmes laços não apenas com os governos petistas, mas com a coalizão 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 –

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.

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).

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.

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 contra o Governo Temer, seus agentes educacionais e governos locais, contra os sucessivos desmontes das escolas e das carreiras docentes, contra a Contrarreforma do Ensino Médio, contra as iniciativas de privatização das escolas públicas por meio da transferência da administração escolar para Organizações Sociais (OSs) e contra a Lei da Mordaza. Desse modo, 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. Prova disso é 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 todo o processo.

A discussão em torno da autonomia juvenil (em sua perspectiva emancipadora), nesse sentido, 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 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), no qual os papéis da porteira, do faxineiro, do merendeiro e 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, esses 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). De tal sorte 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 das três principais características autoidentificadas pelo movimento estudantil. Primeiro, acerca da *conjunturalidade*, as ocupações se somam a outros momentos históricos de efervescência que responderam a demandas conjunturais, de caráter mais imediato. Alguns exemplos do último período são a Greve Geral de 28 de abril de 2017 – realizada no centenário da primeira greve geral brasileira – e o chamado Tsunami da Educação de 2019. No primeiro caso, os principais catalisadores de luta foram as Contrarreformas Trabalhista e da Previdência; no segundo, os

cortes orçamentários nas instituições federais de educação operados pelo Governo Bolsonaro²⁸ e a retomada da ameaça da Contrarreforma da Previdência – agora executada. A dependência e reatividade em relação às demandas conjunturais, associada à crise de legitimidade das entidades, reduz a capacidade de intervenção do movimento estudantil na medida em que esses picos de efervescência espontâneos não são acompanhados de processos permanentes de organização política das e dos estudantes e de articulação junto às entidades sindicais da educação. Dito de outro modo, a estrutura das entidades estudantis pouco oferece ao movimento capacidade de superar os momentos de refluxo, ficando refém de conjunturas favoráveis à mobilização popular e por isso não tendo sempre condições de apresentar com constância 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. Dessa forma, essa organização permanente ainda não realizada seria 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, 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, a sua alta *transitoriedade*, exige que os vínculos entre gerações e a transferência dos acúmulos político-organizativos entre bases e direções sejam operados 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 critério essencial de agrupamento. Embora o período possa representar em torno de uma década de vida de um jovem brasileiro, o nível de engajamento com o movimento varia substancialmente²⁹ nesse período – mesmo porque o acesso ao movimento estudantil universitário depende, em última instância, das próprias condições de acesso à Educação Superior. De tal modo 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.

Por fim, a última característica própria do movimento estudantil diz respeito ao caráter *policlassista* dessa categoria social e de suas bases. 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 esse 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. Por isso, é inevitável que haja uma luta constante

²⁸ 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 quotidiana.

²⁹ 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.

entre interessantes conflitantes no interior desse movimento que podem, em determinados momentos, desmobilizar e limitar os objetivos políticos do movimento estudantil devido à intervenção de interesses das classes dominantes em seu seio.

DA METODOLOGIA

Para pensar os problemas da auto-organização estudantil no contexto da implementação do Novo Ensino Médio, esta pesquisa de natureza empírica foi desenvolvida a partir de uma 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 escolares, a incorporação da subjetividade destes atores nas análises se apresenta como fator inescapável da pesquisa entre seres humanos em ação (GHEDIN; FRANCO, 2011). A escolha dessa 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 estudo³⁰.

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) que, por sua vez, se sustenta sobre pressupostos teórico-metodológicos marxistas. Isto é, nos quais a historicidade do fenômeno analisado, suas contradições e sínteses internas, a indissociabilidade entre sujeito e objeto, bem como o reconhecimento do caráter essencialmente transformador do conhecimento produzido, são princípios epistemológicos necessários.

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 à época que inviabilizavam encontros presenciais. A amostragem da pesquisa foi definida a partir da triagem de organizações políticas de destacada representatividade no estado³¹ 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.

Foram selecionadas sete organizações juvenis: três pertencentes ao chamado Campo Majoritário³², três vinculadas à Oposição de Esquerda³³ e uma não vinculada a qualquer campo político

³⁰ Cf. GHEDIN; FRANCO, 2011.

³¹ Foi utilizado como critério a delegação ao 45º CONUBES, necessariamente combinado com um segundo critério em razão da alta incidência de denúncias de irregularidades durante os processos eleitorais das entidades estudantis. Tratado isoladamente, o primeiro critério poderia resultar na representação de um quadro de forças políticas incompatível com as bases concretas do movimento.

³² 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).

³³ 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 vinculado à Unidade Popular pelo Socialismo).

específico³⁴. 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 entrevistados³⁵ 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 gerais³⁶. As entrevistas se concentraram em temas relativos ao Novo Ensino Médio, às demandas estudantis e à organização do movimento estudantil.

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 de codificação adotada permitiu que segmentos de dados fossem classificados de modo a categorizá-los, resumi-los e descrevê-los (*ibidem*) com fidedignidade, 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 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

Por mais heterogêneas que possam ser as posições expressas no movimento estudantil, é mérito desse movimento a potente reivindicação de identidade que se expressa nas declarações e bandeiras 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. Analisar discursos dos dirigentes deste movimento é pensar as potencialidades e as limitações das interpretações atuais do movimento estudantil frente à realidade com que se deparam e em que lutam para realizar seus projetos políticos. É o que pretendemos fazer neste momento.

³⁴ Juventude da Articulação de Esquerda (JAE, vinculada à tendência petista Articulação de Esquerda).

³⁵ Um dos entrevistados optou por não informar dados relativos à sua identidade.

³⁶ 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).

Distante de um lugar apassivado e alienado, frequentemente imputado às e aos articuladores deste fenômeno inventado que, diversas vezes, 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.

Aquelas e aqueles que, diante de uma divisão interna de trabalho, assumem maiores responsabilidades na manutenção e projeção do movimento estudantil, têm em suas mãos a tarefa de dirigir e representar grandes contingentes de jovens estudantes na defesa de seus interesses. Do ponto de vista desses dirigentes, a Contrarreforma do Ensino Médio é, sem sombra de dúvidas, medida que não soluciona, porquanto agrava os principais problemas enfrentados pelas escolas brasileiras. Além do fragmento acima, a rejeição à Lei nº 13.415 se apresentou através de diversos códigos gerados pela análise das entrevistas. Dentre eles, destacam-se “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.

Embora rejeitem o novo modelo curricular, as e os estudantes não são alheios ao que temos observado historicamente como crise do Ensino Médio.

Então é uma insatisfação muito grande dos estudantes; quase em todo o conjunto de estudantes não gosta desse Novo Ensino Médio, não vê sentido. Achem 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.

Não se trata apenas da mudança em si, mas do método escolhido para executá-la. As e os entrevistados também citam o que consideram um processo de implementação autoritária da Contrarreforma que, na nossa análise, beneficia-se dos desafios impostos pela transitoriedade do movimento, dificultando a transferência de acúmulos entre a geração que ocupou suas escolas contra a Contrarreforma e a geração que hoje recebe o 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 aparece, 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 e evoca certo conformismo por parte dos próprios estudantes: “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, da tendência à ampliação da dualidade e da desigualdade educacional decorrente das novas políticas. Os estudantes falam, em especial, da *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. Segundo o mesmo dirigente, “[já] teve relatos de alunos de tá se sentindo esmagado porque, tipo, acontece muito rápido as coisas; tu estuda duas semanas e nas outras duas semanas do mês é prova. Então [...] tem sido muito *corrido* [...]”.

Essa aceleração da aprendizagem impacta, por parte do alunado, na adequada apreensão do conteúdo, tornando-a inviável, e, para docentes, na intensa sobrecarga de trabalho. Soma-se, com destaque, a manifesta necessidade de conciliar trabalho e estudos, como se verifica em ao menos dezoito menções presentes nos relatos analisados que remetem aos códigos referentes ao tema. Embora não decorra diretamente das alterações no Ensino Médio, essa necessidade é substancialmente impulsionada pela combinação de contrarreformas e desinvestimento em bens públicos.

Desta sorte, por verificar uma evidente tendência ao agravamento da evasão escolar³⁷ 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, como fica evidente no primeiro fragmento de entrevista exposto nesta seção. Isto é, ao reduzir suas condições de ingresso no Ensino Superior – uma vez que reduz conteúdos e disciplinas e minimiza as condições de apreensão no processo de ensino-aprendizagem – a estrutura da educação de segundo grau 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.

[...] existe um número muito alto de pessoas que saem da escola, né, um número alto de evasão escolar, por uma questão de que as pessoas trabalham muito cedo, com 14, 15, 16 anos elas já começam a ter empregos de 6, às vezes até 8 horas por dia. Subempregos, mas que elas já começam a ter por conta, enfim, da crise que o nosso país vem passando que afeta muito as famílias de classe mais baixa. Então, com o turno integral, vai ter uma quantidade ainda maior de pessoas saindo da escola porque se antes as pessoas utilizavam o turno da tarde e o turno da noite, por exemplo, [...] pra tá trabalhando, agora elas só vão ter o turno da noite. Né, elas usavam o seu contraturno sempre. [...] E o turno da noite vai ficar cada vez mais complicado de seguir existindo, né.

A especialização técnica que, ao fim e ao cabo, serve ao mesmo objetivo, impulsiona uma determinada compreensão, entre estes adolescentes, de dispensabilidade da formação superior³⁸, 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, conforme expressam os códigos supracitados, haja vista a falta

³⁷ O código referente à evasão é citado seis vezes no total, ao menos uma em cada entrevista. Muitas vezes, aparece articulado também ao desinteresse pelas novas disciplinas.

³⁸ Conforme se expressa na ocorrência dos códigos “redução do horizonte de expectativas” e “desmentindo/rejeitando proposta de profissionalização técnica”.

de financiamento e infraestrutura adequada, na maior parte das escolas nas quais constroem o movimento, para a garantia de laboratórios e equipamentos necessários a esses segmentos disciplinares.

[...] considerando a forma como ele [referindo-se ao NEM] deixa o estudante exausto, o que parece é que isso tira as perspectivas de acesso ao Ensino Superior, que tira a vontade de acesso [...], até porque a gente sai com essa ideia de que a gente vai tá profissionalizado pra trabalhar, então não tem porquê buscar uma profissionalização extra. O que parece é que esse Novo Ensino Médio mantém os estudantes de classe baixa, da classe trabalhadora, nessa posição de trabalhadores simplesmente, não de acadêmicos ou algo mais. Não existe o estímulo [...]. E é triste inclusive falar sobre perspectiva de trabalho e o Novo Ensino Médio porque a gente percebe [...] como existem vários estudantes na situação – que vai chegar em algum ponto se essa reforma não for impedida de se contemplar inteiro – de que os estudantes vão escolher entre trabalhar e estudar porque não vai ter como fazer os dois. E muita gente vai escolher trabalhar. Muita gente do meu ciclo pessoal, inclusive, escolheria trabalhar. Porque é uma questão de sobrevivência e isso só expõe mais os jovens a uma situação de subemprego, né, de pobreza, de pouca oportunidade de desenvolvimento tanto pessoal quanto pro grupo, né, pra sociedade. E é isso, tira as perspectivas de futuro acadêmico, tira as perspectivas de futuro profissional... E incentiva um... Não é comodismo a palavra, é... Se conformar com a situação, sabe? Se conformar com as perspectivas que tu recebeu.

Se entre os objetivos dessa 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 sentido, como fica explícito no código “desinteresse/desorientação em relação às novas disciplinas”, expressivamente citado. Quais são os profissionais mais aptos para lecioná-las? Quais funções ocupam na formação humana? Quais conteúdos devem concretamente abordar? São dúvidas correntes que parecem perseguir também docentes responsáveis pela aplicação dessas novas disciplinas, segundo estes alunos. Somando-se a um lugar coletivo de exaustão e de impotência, os dirigentes identificam em suas bases um processo de *desidentificação com a escola* e, de tal modo, 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, pois “por mais que seja difícil, a gente tem que estudar mais e se esforçar mais, né, *pelos resultados*”.

eu particularmente não tive nenhuma aula do Projeto de Vida, mas pelos relatos que nos passam é muito no sentido de... Teve um estudante até que falou que é muito “papo otário” essa questão, então acaba não sendo o que a gente quer discutir na escola, né, que é, enfim, discutir os problemas e tudo o mais. Então acho que, ao mesmo tempo, tem tido essa perda de vários debates que [...] aconteciam antes e eu acho que, por tá essa correria toda de bimestre, essa questão das matérias, acaba gerando um desinteresse não só nas aulas, [...] um desgaste, mas também na questão do envolvimento, do engajamento no próprio movimento estudantil.

Esse quadro intensifica a tendência de agravamento do sofrimento psíquico entre as e os jovens brasileiros. A sobrecarga, a conciliação de múltiplas jornadas, a falta de estabilidade material e de

perspectiva de futuro combinadas com a superexploração da força de trabalho é, entre docentes e discentes, a origem de transtornos depressivos que aumentam aceleradamente suas vítimas³⁹. No Brasil, o suicídio já é a quarta maior causa de mortes entre jovens de 15 a 29 anos⁴⁰, 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, o que não é compatível com essa “educação corrida”. Ao narrar o caso de uma colega, companheira de militância, uma aluna diz que “[é] uma cobrança absurda sobre resultados, e é uma espera de que, se ela tá no movimento estudantil, então ela tem que ter resultados excepcionais, e é desconsiderada a saúde mental dela, é desconsiderada os casos de colapsos semanais que ela tem a ponto de parar no hospital”.

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, mencionada ao menos dezenove vezes na codificação, 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, cotidianos 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 dessas necessidades como questão de saúde e condição premente para o pleno envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Do ponto de vista da garantia de direitos trabalhistas, destaca-se a demanda pela 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.

Essa solidariedade classista⁴¹ entre estudantes e profissionais da educação expressa reivindicações de posição política-ideológica por parte do movimento estudantil que nem sempre são mediadas pelo movimento sindical. A pesquisa verificou, através da análise das entrevistas, 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 os dados sejam insuficientes para determinar suas causas específicas. Todavia, essa reivindicação de posição se apresenta com certa ambiguidade, uma vez que são 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 das direções junto aos grêmios estudantis apresentadas pelos dirigentes, expressa nos códigos “demandando direitos políticos” e “demandando independência política do movimento”. Essa demanda por autonomia 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.

³⁹ 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.

⁴⁰ Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (2019) publicados pela DW. Disponível em <<https://www.dw.com/pt-br/a-preocupante-alta-de-suicidios-entre-jovens-brasileiros/a-59374207>>. Acesso em 30 de outubro de 2022.

⁴¹ O código, que foi citado dezoito vezes ao longo das entrevistas, é associado tanto à solidariedade entre categorias profissionais da educação e estudantis, entre os próprios estudantes e entre eles e as comunidades fragilizadas pela pandemia.

Já existia isso no cenário deles serem trabalhadores, mas isso aumentou muito grande. [...]. E aí fez com que os estudantes tivessem menos tempo pra se organizar e esse processo de intervenção, de os grêmios, enfim, serem dirigidos pelas direções, né; a direção escolhe a chapa, faz a eleição do jeito que quer, ou às vezes não faz nem a eleição, e aí os estudantes que tão na diretoria do grêmio são só uma continuidade da direção, não tem independência, autonomia pra fazer as suas atividades; a perseguição também contra quem tenta lutar pra fazer um grêmio mais independente... E isso veio no contexto da Reforma do Ensino Médio. Então como aumentou a carga de trabalho muito, mais atividades, muito tempo, muitas escolas agora têm contraturno também, então pega mais tempo ainda (que poderia ser usado pra organização estudantil).

Outro importante tema abordado pelas entrevistas é o combate ao assédio – que volta a acontecer abundantemente no contexto de retorno às atividades presenciais pós-pandemia, segundo relato de dois entrevistados –, pauta que mobiliza grandes 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 esses problemas passe também pela demanda de inclusão desses debates nos currículos⁴², as opressões aparecem também como *objetos de combate* para os quais o movimento mobiliza um repertório de ações (como a campanha Escola Sem Assédio, mobilizada pela UMESPA e UGES) a fim de atender a reivindicações objetivas de programa – tais 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 durante este período 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 de forma mais enfática pelas organizações que, ainda que pertençam a campos políticos antagônicos, identificam menos impactos decorrentes da Contrarreforma do Ensino Médio sobre o movimento estudantil secundarista. Ao fim e ao cabo, os efeitos mais profundos do NEM sobre o movimento estudantil secundarista levam à mesma causa que fragiliza, pelo cansaço, o próprio desempenho escolar: *a educação corrida*.

⁴² 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.

Então, o movimento estudantil, ele atualmente tem essa rotina que, o que eu diria é: *corrido!* Né, as pessoas que tentam se organizar, elas têm muita dificuldade porque essa mudança no ensino, ela tem um impacto na vida do jovem. E aí ele sai da escola, ele sendo um trabalhador ou não, ele tem uma rotina de estudos muito mais intensa e muito mais complexa, né, por, realmente, uma quantidade de matérias [...] E aí tu pensa: esses estudantes todos sobrecarregados, como é que o grêmio se organiza? *Não se organiza, né!* É muito complicado, e aí quando o grêmio consegue realizar alguma atividade, normalmente é impedida pelos próprios calendários escolares que tão cada vez mais [...] *intensos*, mesmo, é a palavra!

O quadro geral de sobrecarga causa prejuízos não só à atuação política orgânica por meio do movimento estudantil, mas também à garantia daquele protagonismo juvenil limitado e pulverizado anteriormente citado – já que as chamadas “atividades diferenciadas” também demandam recursos dos quais as instituições carecem. Desidentificados com o conteúdo escolar e, como consequência, com a própria escola em alguma medida, as e os estudantes se anestesiam frente a problemas sociais mais amplos, com os quais a educação formal não os põe mais em contato reflexivo, porquanto fragmenta sua formação através da redução de áreas disciplinares.

O pouco debate político que existiam nas escolas eram feitos com essas disciplinas [da área de Ciências Sociais e Humanas], então os estudantes que são mais conscientes, assim, colocam pra gente que é mais difícil de conversar com os colegas sem esses espaços, né. E também de aprender mais sobre a nossa realidade, da sociedade.

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 enfraquecimento do movimento estudantil secundarista.** Estas estruturas fragilizadas dizem respeito à combinação, em campanhas, de demonstrações de VUNC [valor, unidade, números, comprometimento] 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 independentes⁴³ e minorias políticas nos fóruns de debate e decisão nacionais⁴⁴ e o distanciamento entre bases e direções são demonstrações de um refluxo político-organizativo produtor de uma reduzida capacidade de intervenção na realidade brasileira. Esse 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 permanência atenuada de ações clássicas como a convocação de manifestações ou mesmo a organização de ocupações durante este período. 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 durante a pandemia – são recursos acionados com maior frequência no

⁴³ Refere-se a militantes que compunham o movimento de forma autônoma, desvinculados de organizações político-partidárias.

⁴⁴ 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.

quotidiano 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. Essa 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 concentram maiores contingentes de jovens trabalhadores, podendo gerar um processo de elitização e, desta forma, 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. Nas palavras de uma militante,

[apesar da tentativa de] desarticular o movimento estudantil na base do cansaço, [...] os grêmios, eles ainda existem, sabe? Dá pra ver... [...] os grêmios assim, nessa situação de estarem sendo desestruturados, mas a gente olha pros alunos e eles tão lá... Parece que eles tiram energia, assim ó... do além pra tá fazendo as coisas. É realmente muito cansaço, mas eles tão ali: não, tá, vamos tentar! Não, vamos tentar! Não, vamos tentar até dar certo! [...] Às vezes não dá, né, mas eles tentam, eles tão sempre ali. É uma energia que eu acredito que só o movimento estudantil secundarista traz, da juventude, do *querer mudar o mundo*.

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, como talvez tenham feito seus pares da década de 1980. 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.

CONCLUSÃO

Como política de *contrarreforma*, o Novo Ensino Médio adequa os sistemas de ensino brasileiros às necessidades de formação profissional dadas pelo contexto de acumulação flexível do capital. Isso significa preparar as juventudes para a polivalência exigida por uma nova divisão do trabalho superfragmentada, dotando-os de adaptabilidade para funções que requerem crescentemente a subsunção de sua capacidade criativa e, em especial, de sua habilidade para responder rapidamente às demandas de trabalho que emergem em um cenário de universalidade das tecnologias de informação e comunicação instantâneas. 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.

Entretanto, enfaticamente desde meados da década de 2010, as iniciativas de reorientação política operadas pelo Estado brasileiro a partir de compromissos firmados em balcões de negociação privados, com aberta gerência de organismos multilaterais internacionais, esbarram na organização popular consolidada por meio dos movimentos sociais atuantes em nosso território. Nesse ínterim, o movimento estudantil, espaço privilegiado de atuação das juventudes – entendidas como operadoras políticas inescapáveis da luta de classes, ainda que não sejam concebidas como tal por razões físico-biológicas –, tem à sua frente um momento histórico decisivo para a consolidação de um novo terreno de disputa ideológica. Nesses novos marcos, a auto-organização das e dos estudantes secundaristas aparece como estratégica no que toca à definição das condições de formação, de profissionalização e, portanto, de empregabilidade e de vida da juventude trabalhadora e, desse modo, do conjunto da própria classe.

O Novo Ensino Médio, enquanto educação para imposição de uma posição de classe ainda mais subalterna e embrutecida para maioria das e dos jovens brasileiros, desestrutura o movimento que lhe faz frente ao fragilizar as condições dessa disputa ideológica por meio da mutilação do direito à formação humana integral, da ampliação da dualidade e da desigualdade educacional. Faz isso também ao agravar um quadro de sobrecarga escolar, sofrimento psíquico e deterioração dos direitos sociais necessários à sustentação de condições adequadas de estudo e de vida. Desta sorte, a revisão da produção acadêmica sobre o tema e a verificação empírica desses impactos obriga à recomendação da revogação da Contrarreforma do Ensino Médio. A superação dessa 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.

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

BRASIL. *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.

FERRETI, Celso; 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.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, Karl. *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.

Submetido: 16/08/2023

Aprovado: 27/05/2024

Preprint: 13/06/2023

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 - Participação ativa na operacionalização da pesquisa teórica e empírica, bem como na elaboração do manuscrito.

Autora 2 - 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.