



## **A HEGEMONIA DISCURSIVA NA FORMAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO PARA AS JUVENTUDES BRASILEIRAS: PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR/ PROJETO JOVEM DE FUTURO**

Aline Rabelo Marques [\*]

Este artigo investiga a produção discursiva de dois programas direcionados ao Ensino Médio no Brasil: o Programa Ensino Médio Inovador, uma iniciativa governamental lançada em 2009, e o Projeto Jovem de Futuro, uma parceria público-privada. Utilizando o conceito de "hegemonia" como chave analítica, o estudo visa explorar as nuances dos discursos curriculares neoliberais, sobretudo o paradoxo entre a formação geral e a preparação para o mercado de trabalho. A análise tem como constructo teórico a compreensão de hegemonia de Pierre Bourdieu (2011), interpretada como uma forma de violência simbólica que legitima poderes arbitrários por meio da educação e outras práticas sociais. Estabelecemos diálogo também com a teoria da pedagogia da hegemonia, descrita por Neves (2005), a qual sugere que todas as relações hegemônicas são fundamentalmente pedagógicas, moldando o consenso e a aceitação das normas dominantes através da educação. Os resultados da análise destacam diferenças significativas entre o Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro, principalmente em termos de objetivos e da própria função pensada para a última etapa da Educação Básica. Enquanto um se alinha mais a um projeto de sociedade democrático, o outro adota uma abordagem que incorpora estratégias do setor privado.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Hegemonia. Currículo.

### **THE DISCOURSE HEGEMONY IN SECONDARY EDUCATION FOR BRAZILIAN YOUTHS: INNOVATIVE HIGH SCHOOL PROGRAM/ YOUTH OF THE FUTURE PROJECT**

#### **ABSTRACT**

This article examines the discursive production of two programs aimed at high school education in Brazil: the Innovative High School Program, a government initiative launched in 2009, and the Youth of the Future Project, a public-private partnership. Utilizing the concept of "hegemony" as an analytical key, the study aims to explore the nuances of neoliberal curricular discourses, particularly the paradox between general education and preparation for the job market. The analysis is theoretically grounded in Pierre Bourdieu's understanding of hegemony (2011), interpreted as a form of symbolic violence that legitimizes arbitrary powers through education and other social practices. We also engage with the theory of hegemonic pedagogy, described by Neves (2005), which suggests that all hegemonic relations are fundamentally pedagogical, shaping consensus and acceptance of dominant norms through education. The findings highlight significant differences between the Innovative High



School Program and the Youth of the Future Project, especially in terms of objectives and the intended function of the final stage of Basic Education. While one aligns more with a democratic societal project, the other adopts an approach that incorporates private sector strategies.

**Keywords:** High School. Hegemony. Curriculum.

**LA HEGEMONIA DISCURSIVA EN LA FORMACIÓN DE NIVEL MEDIO PARA  
LAS JUVENTUDES BRASILEÑAS: PROGRAMA DE ENSEÑANZA MEDIA  
INNOVADORA/ PROJETO JOVEN DEL FUTURO**

**RESUMEN**

Este artículo investiga la producción discursiva de dos programas dirigidos a la Educación Secundaria en Brasil: el Programa de Enseñanza Media Innovadora, una iniciativa gubernamental lanzada en 2009, y el Proyecto Joven del Futuro, una asociación público-privada. Utilizando el concepto de "hegemonía" como clave analítica, el estudio pretende explorar las sutilezas de los discursos curriculares neoliberales, especialmente el paradox entre la formación general y la preparación para el mercado laboral. El análisis se fundamenta teóricamente en la comprensión de la hegemonía de Pierre Bourdieu (2011), interpretada como una forma de violencia simbólica que legitima poderes arbitrarios a través de la educación y otras prácticas sociales. También establecemos un diálogo con la teoría de la pedagogía de la hegemonía, descrita por Neves (2005), que sugiere que todas las relaciones hegemónicas son fundamentalmente pedagógicas, moldeando el consenso y la aceptación de las normas dominantes a través de la educación. Los resultados del análisis destacan diferencias significativas entre el Programa de Enseñanza Media Innovadora y el Proyecto Joven del Futuro, principalmente en términos de objetivos y la función pensada para la última etapa de la Educación Básica. Mientras uno se alinea más con un proyecto de sociedad democrática, el otro adopta un enfoque que incorpora estrategias del sector privado.

**Palabras clave:** Educación secundaria. Hegemonía. Currículo.

**INTRODUÇÃO**

As ocupações estudantis de 2016 no Brasil, amplamente retratadas no documentário "Acabou a Paz, Isto aqui vai virar o Chile!" de Carlos Pronzato, desafiam a noção de que os jovens têm pouco interesse pelo ensino médio. Os protestos, cujos gritos foram ecoados nos



diferentes estados da federação, ressoavam por exigências clamando por manutenção, melhoria no acesso, elevação da qualidade e maior inclusão dos alunos na gestão dos espaços escolares. Esses movimentos refletem um claro engajamento dos estudantes na luta por reformas educacionais significativas. Durante o documentário, a declaração de uma aluna, "A nossa luta é contra o Estado", capturou a essência dessa mobilização. Tal afirmação ressalta a resistência dos secundaristas às políticas educacionais de cunho neoliberal, indicando um desejo profundo de transformação no sistema educacional.

Neste texto, a partir do conceito-chave "Hegemonia", apresenta-se a análise da produção discursiva de dois programas brasileiros para o Ensino Médio: O Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009) – um programa governamental e o Programa Jovem do Futuro – de caráter público-privado. A análise tem por objetivo desvelar discursos curriculares neoliberais no interior da produção curricular para o Ensino Médio.

Ao longo do desenvolvimento histórico da educação secundária no Brasil, o Ensino Médio, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), sempre foi um tema central nos discursos políticos, especialmente em relação à sua definição e objetivo. Esta etapa foi sendo marcada pelo paradoxo entre a formação geral e a preparação para o mercado de trabalho, configurando-se como uma dualidade marcante no campo educacional. Dentro desse quadro, emergem outros contrapontos que se entrelaçam com os debates presentes na literatura teórica sobre educação, envolvendo dilemas como a escolha entre continuar os estudos superiores ou ingressar no mercado de trabalho, a dicotomia entre educação pública e privada, as diferenças entre classes populares e elites, e a relação entre instituições educacionais e corporativas.

Conforme nos afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.31), "é neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?". Como nos afirmam esses mesmos autores, é no ensino médio que a dualidade educacional se torna a sua maior expressão (2005, p.31).



Em cada período histórico, essas considerações assumem características que refletem o contexto socioeconômico e político vigente. Assim, é extremamente relevante refletir sobre a influência dominante no setor educacional, especialmente no momento atual, caracterizado pela implementação de reformas recentes no Ensino Médio e pelo surgimento de novos debates.

Atuando como um Estado educador, o Brasil reformulou suas práticas educacionais adotando uma pedagogia da hegemonia, que é evidenciada nos documentos e textos curriculares que refletem o modelo neoliberal de sociabilidade. No âmbito educacional, as relações de hegemonia são compreendidas tanto como exercícios de liderança e dominação quanto como relações de ensino e aprendizagem, contribuindo simultaneamente para a reestruturação da educação. Essas práticas visam moldar o consenso em torno dos valores e ideologias predominantes, reforçando a posição das elites no poder.

Nas obras de Bourdieu (2011), a hegemonia é caracterizada como uma forma de violência simbólica, que se traduz na imposição de um poder arbitrário aceito como legítimo. Essa imposição se manifesta através da seleção ou omissão de certos elementos culturais, constituindo uma luta simbólica onde a classe dominante busca perpetuar sua predominância. Neste processo, os interesses e as visões dessa classe são universalizados como se fossem os interesses e visões gerais, sendo o pensamento dominante aceito como correto, válido e verdadeiro. Esse fenômeno é sustentado pela alienação contínua da maioria da população.

De acordo com Neves (2005), a ideia de pedagogia da hegemonia baseia-se no princípio teórico-conceitual de que toda relação hegemônica implica necessariamente uma relação pedagógica. Assim, entendemos que essa noção contribui para expor as dinâmicas hegemônicas que permeiam a produção discursiva e curricular no ensino médio. No contexto da sociedade civil, especialmente no âmbito educacional, as forças dominantes, que possuem recursos significativos, empregam estratégias que visam educar as massas para a aceitação do consenso dominante.



## Fundamentos do Programa Ensino Médio Inovador

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL, 2009) foi instituído por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, aprovado com o fundamento no Parecer CNE/CP nº 11/2009, que o reconhece como um dos desdobramentos da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE<sup>1</sup>. Em abril de 2009, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, parte integrante da Secretaria de Educação Básica/ Ministério da Educação, publica o primeiro documento orientador “Ensino Médio Inovador” (BRASIL, 2009).

Defende-se a necessidade de pensar o EMB a partir de diferentes formas de organização curricular, norteadas por princípios orientadores gerais: que supere o dualismo entre propedêutico e profissionalizante; que atenda os diferentes anseios/ interesses; tenha um caráter unitário; articule ciência, trabalho, cultura e tecnologias, na perspectiva da emancipação humana e para igualdade.

O discurso apreendido se estrutura a partir da justificativa, que informa o Ensino Médio no Brasil, a partir de pressupostos para um currículo inovador, cuja dimensão inovadora toma forma em proposições para o programa, por meio dos planos de implementação, de operacionalização, que encontram no apoio técnico e pedagógico linhas de ação/componentes para o fortalecimento da Gestão Estadual e Municipal do Ensino Médio. Fortalecimento esse que alcança as Unidades Escolares, reivindicando melhoria das condições de trabalho docente e formação continuada, por meio do apoio às práticas docentes, ao

---

<sup>1</sup> De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2011): “Desde 2007, o Ministério da Educação, vem implementando o **plano de desenvolvimento da educação (PDE)**, como uma estratégia complementar ao PNE no que se refere ao seu caráter executivo e de posição política de governo. Com prioridade na Educação Básica de qualidade, o PDE assume uma concepção sistêmica da educação e o compromisso explícito com o atendimento aos grupos discriminados pela desigualdade educacional. Além disso, propõe envolver todos, pais, estudantes, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência na escola. Para a implementação dessas medidas, o PDE adotou como orientação estratégica a mobilização dos agentes públicos e da sociedade em geral, com vistas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a ser viabilizado mediante programas e ações de assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios” (BRASIL, 2011, p.7, grifo nosso).



desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador. Ao mesmo tempo, voltada para infraestrutura física e os recursos pedagógicos, pesquisas e estudos do EM e da juventude, fundamentada em descrição de linhas de ação, monitoramento e avaliação do programa, previsão orçamentária/categoria de despesa e plano de ação/cronograma.

Essa estrutura informa um sistema de conceitos e proposições que explicam o ProEMI como mundos social e escolar que se encontram instituídos na exterioridade das consciências particulares, de um lado, pelas referências às ideias e representações, sejam elas sistematizadas ou não, que se encontram presentes na subjetividade dos agentes sociais e; de outro, por atentar para as predisposições que tendem a nortear as práticas dos indivíduos e, portanto, a reestruturar as estruturas objetivas.

O desenvolvimento do programa se dá por meio da adesão das redes estaduais, contando com orientações e financiamento do Ministério da Educação. O programa volta-se para viabilizar inovações curriculares do ensino médio. Dessa forma, estabelece mudanças significativas na política do Ensino Médio, especificamente sobre a organização curricular, cuja perspectiva está na articulação interdisciplinar. Para tanto, anuncia-se como metas a expansão e a melhoria da qualidade do ensino médio, bem como o desenvolvimento e a reestruturação do ensino médio não profissionalizante, combinando formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnico-experimentais. Agregados à promoção e ao estímulo de inovações curriculares, incentivo do retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e aumento da escolaridade. Isto, estimulado pelo diálogo entre escola e juventudes, o conhecimento e saberes com significado para os estudantes, permitindo autonomia intelectual, aprendizagem significativa, geração de intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores entre escolas de ensino médio públicas e privadas.

Nesse contexto, a promoção de intercâmbios entre colégios de aplicação e as redes públicas de ensino se revela como um incentivo para estabelecer parcerias com o Sistema S. Essas parcerias são fomentadas por meio de suporte técnico e financeiro às redes que formalmente aderirem ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, conforme



estipulado pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. A possibilidade de apresentação de propostas está especificada no Artigo 4º, que afirma: "Poderão apresentar propostas os Estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" (BRASIL, 2009, p.1).

A partir do ProEMI, entende-se que, independente do modelo escolhido, dificilmente o EMB cumprirá seu papel sem construir currículos inovadores e flexíveis, que deem abertura para a construção de itinerários formativos diversificados. Isto para que responda da melhor forma possível o universo heterogêneo de condições, interesses, desejos, tempos e espaços.

Pensa-se a inovação a partir de componentes centrais obrigatórios, flexíveis e variantes. Localizamos o cerne do “currículo inovador de Ensino Médio”, isto é, seus eixos articuladores do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, pensados para se desenvolver em diferentes espaços (sala de aula, bibliotecas, sala de leitura, equipamento esportivo e recreativo, oficina, ateliê, laboratório, pesquisa, trabalho de campo, estágio supervisionado, dentre outros) e tempos de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2009).

A despeito dos pressupostos lançados para inovação curricular, afirma-se categoricamente que sua atual organização ainda é bastante rígida, segmentada e informe, exigindo da diversidade dos alunos adequação de tempo para aprendizagem. Dito isso, apresenta a necessidade de redimensionar os tempos escolares, na perspectiva de tornar o currículo mais ágil, mais atraente e edificando maiores chances de inserção no mercado de trabalho, destacada no texto como fundamental para uma educação de qualidade nos dias atuais, ao mesmo tempo, apresentando a interdisciplinaridade como caminho possível.

No estudo sobre ProEMI, Silva e Jakimiu (2016) observaram a presença de duas principais influências na formulação do discurso curricular. A primeira delas derivando das políticas curriculares anteriores, especialmente destacadas no Parecer CNE/CEB nº 15/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, focadas primordialmente no desenvolvimento de competências (BRASIL, 1998). A segunda vertente surgiu com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, momento em que o discurso educacional



passou a se articular em torno dos eixos de "ciência, cultura e trabalho". Essa abordagem propôs uma integração desses elementos aos diversos campos do saber, estabelecendo uma base comum que permitiu a diversificação das trajetórias formativas, no âmbito profissional, científico ou cultural (BRASIL, 2009b). Segundo Silva e Jakimiu (2016), essa base unitária ofereceu um suporte para diversas possibilidades de formação especializada, articulando as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura de maneira coesa e complementar.

As mudanças documentais observadas podem ser atribuídas, pelo menos em parte, a um processo de negociação entre as diretrizes estabelecidas pelo governo e as condições práticas de implementação nas redes de ensino e escolas. Ademais, alterações nos atores envolvidos ao longo dos cinco anos de execução do programa também influenciaram essas modificações. Essa interação entre diversos participantes, com suas variadas experiências e propostas, permitiu que as escolas assumissem a responsabilidade de desenvolver projetos educacionais próprios, como projetos de reestruturação ou redesenho curricular. Essa dinâmica está inserida em um contexto mais amplo de políticas educacionais, que incluiu o diálogo com iniciativas como o Programa Mais Educação, do qual, aparentemente, derivou-se a abordagem de organização curricular por macrocampos. (SILVA; JAKIMIU, 2016).

Vale dizer que a formação com base unitária suscita a capacidade de pensar, refletir, compreender e agir sobre as circunstâncias da vida social e produtiva, com a defesa “[...] que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária a todos os cidadãos” (BRASIL, 2009, p.4). Tal proposição de formação justifica-se, segundo a produção do discurso, na necessidade de incluir todas as dimensões e sobre a qual possam se assentar inúmeras possibilidades de formações específicas ampliadas.

A par disso, a organização curricular alia-se às Diretrizes Curriculares Nacionais, às Diretrizes complementares, orientações dos respectivos sistemas de ensino, contribuições das teorias educacionais e conhecimentos advindos da participação coletiva, dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar. Nesse contexto, parte do pressuposto de que esses sujeitos detêm o real conhecimento sobre o contexto a ser inovador, uma vez que a “comunidade escolar, dentro de um processo de construção coletiva, conhece a sua realidade e, portanto,



está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado no contexto da escola” (BRASIL, 2009, p.10).

Conjectura-se que o currículo inovador seja planejado e experienciado a partir de oito macrocampos, sendo dois obrigatórios<sup>2</sup> e seis eletivos e, de responsabilidade das unidades escolares escolher os macrocampos eletivos, levando em consideração as demandas do contexto no qual está inserida e os elementos presentes em seu projeto de reestruturação curricular.

Em síntese, parece ser pela representação legítima da organização curricular que as práticas do ProEMI se endereçam, por meio do monopólio da expressão legítima da verdade acerca da formação de jovens protagonistas, que os textos/documentos curriculares deste campo específico produzem as suas visões de mundo, as suas ideologias.

Em que pese essa produção, a premissa encontra-se fundada no alcance da regionalização escolar, sobretudo as escolas que encontrem dificuldades para alcançar o sucesso na aprendizagem e que apresentem condições físicas viáveis para a implementação do Programa. Mas vale mencionar que a escolha das escolas é de responsabilidade das Secretarias de Estado da Educação, a partir dos critérios estabelecidos no documento orientador, não bastando apenas o interesse dos agentes da comunidade escolar para **ingressarem.**

### **Projeto Jovem de Futuro: formação média flexibilizada**

No ano de 2011, por meio de acordo entre Instituto Unibanco (IU) e Ministério da Educação, ocorre uma junção entre as proposições do Programa Ensino Médio Inovador e

---

<sup>2</sup> De acordo com Silva e Jakimiu (2016), “[...] a partir da versão final do documento do ProEMI (BRASIL, 2013a), a escola deveria contemplar três macrocampos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa e Leitura e Letramento), e mais dois macrocampos de livre escolha com vistas a totalizar ações em no mínimo cinco macrocampos (BRASIL, 2013a)” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p.929- 930).



Projeto Jovem de Futuro, criado pelo próprio Instituto Unibanco (IU) no final de 2006, tornando responsabilidade do IU, a oferta do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem do Futuro (2012). Promove ações pensando no mercado de trabalho e no oferecimento de condições mínimas para que os sujeitos consigam pertencer às relações de produção e apresenta-se com o propósito de melhorar a educação pública do Brasil na produção sobre o EMB, garantindo o direito à aprendizagem, à equidade e à visão para a sustentabilidade dos resultados.

**QUADRO 1 – Sobre o Instituto Unibanco**

<b>MISSÃO</b>	<b>VISÃO</b>	<b>OBJETIVOS ESTRATÉGICOS</b>
Contribuir para a garantia do direito de aprendizagem dos jovens na educação pública. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p.8, grifo nosso).	Ser uma referência de excelência no Ensino Médio, fortalecendo o diálogo com atores relevantes e ampliando o repertório de soluções para a educação pública de qualidade. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p.9, grifo nosso).	Incentivar e apoiar a formulação de políticas públicas integradas voltadas à juventude. Identificar, produzir e disseminar conhecimento sob a forma de informações, estudos e tecnologias sociais. Garantir padrões de eficiência, eficácia e efetividade para a obtenção de resultados. Capitalizar os recursos e a força do voluntariado empresarial para a potencialização de resultados. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p.8).

Fonte: [Instituto Unibanco, 2009, 2016]

As discussões sobre flexibilização lançadas nos textos/documentos curriculares do Estado (poder público) e das parcerias entre o poder público e privado, apontam para a necessidade dos alunos do ensino médio terem a possibilidade de fazer escolhas, em seus percursos de formação.

Para repensar o ensino médio brasileiro, os discursos problematizaram as trajetórias únicas, fundadas em conteúdos que não estabelecem diálogo com as perspectivas das



juventudes, materializadas em currículos não flexíveis às trajetórias diversas, desalinhados dos projetos de vida. Contudo, apresentam predisposição para contemplar as possibilidades de aprofundamento dos estudos dos jovens.

Um levantamento nacional realizado pelo Instituto Unibanco neste ano procurou identificar os principais desafios curriculares do Ensino Médio regular. Foram utilizados como fontes de pesquisa artigos publicados na grande mídia, a bibliografia especializada (estudos e pesquisas) e as discussões realizadas nos principais congressos e seminários sobre Ensino Médio entre 1998 e 2015. O estudo constatou que a crítica sobre o Ensino Médio se estrutura em torno de três eixos: a existência de uma trajetória única e inflexível, sem a possibilidade de formações alternativas; o currículo pouco adaptado à diversidade de juventudes e o inchaço e a fragmentação dos conteúdos curriculares. Embora nos últimos anos o número de matrículas no Ensino Médio mantenha-se em patamar relativamente estável (na marca dos 8,3 milhões), entre a segunda metade da década de 1990 e o início dos anos 2000 registrou-se um salto de mais de 50% nas matrículas. Isso mudou o perfil dos jovens que chegam a essa etapa, antes restrita a uma elite, impondo à escola o desafio de lidar com a heterogeneidade do corpo discente. (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p.2-3).

Todavia, questionamos o conteúdo do discurso que anuncia a possibilidade de flexibilização curricular a partir dos projetos de vida, desejos, anseios dos jovens e da juventude brasileira, por considerá-lo inexecutável, alimentado por princípios de injustiça e potencialmente um aparato para produção, legitimação, reprodução e manutenção das desigualdades educacionais.

Inexecutável por ser contraditório aquilo que o consolida discursivamente, como princípio e fim das reformas curriculares, isto é, a necessidade de constituir uma base nacional comum curricular, que garanta uma matriz básica à formação dos indivíduos e, particularmente, garanta autonomia aos alunos do EM.

Caberá à Base Nacional Comum Curricular trazer mais equilíbrio para a pauta do Ensino Médio, já que representa um avanço ao definir o conteúdo que todos precisam aprender e as expectativas de aprendizagem em cada série. Por isso, a conclusão e divulgação da parte específica dessa etapa é imprescindível para que a reforma consiga promover, de fato, as melhorias pretendidas e necessárias. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p.12).

Todavia, há conflitos iminentes no momento em que a possibilidade de autonomia aos indivíduos é colocada às redes e aos sistemas de ensino, uma vez que “[...] a participação dos



estudantes é fundamental para implementar mudanças no Ensino Médio que sejam aderentes às reais necessidades educacionais das juventudes” (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p.13).

Destacamos um elemento interessante, isto é, as instituições privadas tratam o investimento no setor público como negócio social, para a melhoria da oferta educacional, expressando a preocupação em entender o fenômeno onde se atua e produzindo conhecimento sobre o fenômeno. No entanto, a maior parte das parcerias de pesquisa são instituições econômicas, com marcas de políticas e premissas neoliberais, que fundam um investimento social em sua capacidade de dar resultados. Diferentemente do campo econômico, alega-se que os lucros do campo educativo são os próprios benefícios sociais, isto é, o lucro do investimento social seria simbólico, cujo valor está agregado e o ganho é coletivo. A ideia de transferir “[...] a expertise empresarial de **transformar conhecimento em técnica e ter a técnica a serviço da produção de resultados sociais é o que de melhor o empresariado pode oferecer como apoio**” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p.10, grifo nosso).

Para além do mencionado, a rentabilidade alcança, sim, em certa medida e com controvérsias, a sociedade civil, sobretudo, as relações de produção. O agente que ganha com o jogo é o mercado, já que as regras, pressupostos e finalidades são pensados para além, tanto dos interesses das próprias instituições, como dos indivíduos que veem as relações de produção e consumo como possibilidade de sobrevivência e existência como partícipe da organização social. Para o mercado moderno, a exigência mínima está na conclusão do processo de escolarização básica, em especial chegar e finalizar a última etapa de escolarização básica– o ensino médio.

Em um país que se alinha com as principais economias emergentes do mundo e tem influência crescente no panorama político e econômico internacional, os problemas sociais não se explicam pela pobreza generalizada. O grande mal brasileiro é a desigualdade. E nenhum outro fator influencia tanto essa questão quanto a escolaridade, que guarda uma razão direta com o nível de renda e a empregabilidade. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p.9).

Vale dizer que a desigualdade se alimenta dos interesses de classe e importa entender o papel da escola brasileira na estruturação das desigualdades e na reprodução social.



Mas Carnoy (1993) observa ainda que, mesmo no capitalismo, se consideramos as análises que apontam para o papel reprodutor das relações sociais desempenhado pelo sistema escolar, as instituições educacionais não são apenas reprodutoras da classe dominante sobre a qualidade e a quantidade de educação que deve ser oferecida. Para ele, as escolas públicas refletem também as demandas sociais, pois são as reivindicações sociais que acabam por moldar o Estado e a educação e, por isso, as reformas exigidas podem aparecer cooptadas ou manipuladas. Porém, supor que elas sejam inteiramente manipuladas é subestimar a consciência dos grupos subalternos na sociedade capitalista. Isso porque, para o autor, os conflitos trabalhistas e os movimentos sociais determinam a mudança social e são profundamente determinados por ela. À medida que o capitalismo se modifica, algumas das reivindicações feitas às escolas pelos capitalistas também se alteram, ainda que o tema básico, da reprodução das relações, permaneça o mesmo. Em suas palavras: “Analogamente, as reivindicações dos movimentos sociais têm – se – alterado com a mudança social, ainda que sem alteração do tema básico da ampliação de seus direitos como trabalhadores e como cidadãos” (CARNOY, 1993, p. 67 *apud* OLIVEIRA, 2009, p.19).

Diante disso, a defesa da educação para a economia, afirma-se na perspectiva de que o mercado está cada vez mais exigente quanto ao nível de escolarização e escolaridade dos sujeitos e os índices de desemprego não existem somente por falta de vaga, mas por falta de qualificação e certificação dos indivíduos para ter acesso às melhores vagas oferecidas. A oferta de vaga é apresentada como superior ao potencial de inserção dos sujeitos egressos do EMB.

Identifica-se este movimento como apagão de mão de obra<sup>3</sup>, ou déficit de mão de obra, provocado pela crise do ensino médio, decorrente de problemas como falta de condições acadêmicas para chegar e permanecer no ensino médio; perda de interesse por falta de perspectivas de futuro; a escola quer preparar para a universidade e não faz nenhuma ligação com o mercado de trabalho; qualidade da escola; ou ainda, questões socioeconômicas dos jovens (pressão da necessidade de renda); entre outros.

A denominação "apagão de mão de obra" vem sendo utilizada para descrever a falta de profissionais capacitados em certos segmentos do mercado de trabalho. Fenômeno que poderia restringir o desenvolvimento econômico e a capacidade de inovação de determinadas áreas geográficas. Essa carência é comumente relacionada à inadequação entre a educação fornecida e as exigências do mercado, além de ser influenciada pela acelerada transformação

3



tecnológica que requer uma constante atualização de habilidades. A partir desta conjuntura, os neoliberais destacam a necessidade urgente de reformas educacionais e de treinamento profissional alinhados às novas demandas profissionais emergentes. O "Relatório do Futuro do Trabalho" ("*The Future of Jobs Report*"), elaborado pelo Banco Mundial, e a publicação "*Skills Outlook*" da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são frequentemente citados como referências conceituais fundamentais para a discussão e o embasamento teórico do termo "apagão de mão de obra", mencionados como "documentos essenciais" para compreender as dinâmicas atuais e futuras do mercado de trabalho global.

Para a parceria público-privada, essas questões alimentam ciclos inter-relacionais de pobreza e não inserção no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo em que alimentam argumentos defendendo que a inserção no mercado de trabalho depende, basicamente, do nível de escolarização dos indivíduos. Nessa perspectiva, o ensino profissionalizante e o ensino médio são vistos como passaporte para inclusão no setor produtivo.

A escola desejada pelas políticas e discursos neoliberais tem duas características principais: a submissão aos imperativos econômicos; e a dependência das demandas dos diferentes componentes da sociedade, entre os quais estão os pais. Ela apenas concebe o saber na sua dimensão de ferramenta para agir, de instrumento para ter êxito social, de capital individual para aumentar as rendas futuras. O "capital humano" é a pedra angular da reorientação dos dispositivos educativos e até mesmo o próprio espírito da educação (LAVAL, 2019).

Consideramos este tipo de justificativa reducionista e superficial, quando pensamos na extensão, profundidade e complexidade da questão, uma vez que as relações de produção, circulação de mercadorias e serviços fazem parte de uma organização estrutural complexa. Segundo o discurso do Instituto, tão importante quanto o universo de alunos que vão às escolas é a qualidade da aprendizagem proporcionada por elas. Nesse sentido, o IDEB, medindo a proficiência e a aprovação nas redes estaduais de ensino, ratifica o Ensino Médio. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).



## Considerações Finais

As análises apontam para uma clara distinção entre a natureza do Programa Ensino Médio Inovador e a do Projeto Jovem de Futuro, sobretudo em relação à formação dos estudantes. As proposições curriculares para o Programa Ensino Médio Inovador (Brasil, 2009) apontam inovações nas práticas educacionais, com as quais o Estado educador espera que a escola adicione outras estratégias para formar cidadãos emancipados, ou seja, intelectualmente autônomos, participativos, solidários, críticos e com condições de exigir espaço digno dentro da configuração social e do mundo do trabalho.

No Projeto Jovem de Futuro, uma das marcas de mudança se apresenta pela pelos sujeitos parceiros previstos para operacionalização, o Instituto Unibanco conta com os seguintes parceiros, Fundação Lemann, Nova Escola, Inspirare, INEP, Observatório do PNE, o Estado (na *persona* das secretarias de educação), entre outros.

Mais do que uma parceria público-privada, diretamente ligada à operacionalização de um programa para uma das etapas da Educação Básica, entendemos que essa junção é a expressão dos movimentos hegemônicos da classe neoliberal brasileira, representada fortemente pelo empresariado, em busca de modernização conservadora. O Projeto torna-se um produto do neoliberalismo educacional e com impressões para produzir e reproduzir hegemonias, em função de sua autonomia.

No atual cenário educacional, marcado por uma abordagem neoliberal, o Ensino Médio é apresentado como uma etapa mais eficiente sob a gestão privada, promovendo uma cultura endossada pelos grupos dominantes, não necessariamente refletindo as necessidades dos grupos que a constituem. Este enfoque na pedagogia da hegemonia do neoliberalismo transforma a educação escolar em entidades (re)produtivas, que não apenas educam mas também selecionam e certificam a força de trabalho dentro da sociedade.



A função social do Ensino Médio está em crise, refletindo uma crise societária mais ampla, uma vez que a educação não é um elemento isolado, mas um reflexo das disputas, interesses e contradições da sociedade como um todo. Essa perspectiva é fundamental para uma macroanálise da instituição escolar. No entanto, é crucial reconhecer que os problemas educacionais nacionais muitas vezes originam-se fora do ambiente escolar, no campo político e econômico, e necessitam ser adequadamente contextualizados e discutidos dentro do currículo.

A reforma do Ensino Médio revitaliza o dualismo entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, vendo o Ensino Médio como uma estratégia para enfrentar o subdesenvolvimento e a falta de qualificação profissional. A vinculação da educação com o mundo do trabalho, especialmente em um contexto de neoliberalismo educacional, sugere uma adaptação da educação às exigências do mercado de trabalho.

Em um contexto de novas linguagens e gestões, introduzidas no ambiente escolar com foco em interesses econômicos, o Ensino Médio é visto como uma empresa destinada a produzir indivíduos capazes de atender às demandas do mercado, frequentemente em detrimento de um currículo cultural e intelectual mais amplo, conforme discutido por Laval (2019).

Essas mudanças, embora anunciadas como reformas, frequentemente representam uma continuidade de políticas anteriores, com uma nova roupagem que mantém uma abordagem economicista, alinhada aos interesses do mercado e do setor privado. A última etapa da educação básica tem por função social desempenhar um papel mais amplo, do que apenas formar mão de obra. Mas diante das exigências do setor produtivo, o que se vê é a manutenção dos privilégios culturais, definindo e transmitindo conhecimentos considerados legítimos, atuando como agentes de uma "tradição seletiva" e contribuindo para a criação e recriação de uma cultura dominante considerada eficaz.

## REFERÊNCIAS



APPLE, Michael. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil; 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1685-pecp011-09-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pecp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 fev. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades 2009**. São Paulo, 2009. Disponível em: <[https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel\\_atividades\\_IU\\_2009.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2009.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 2010**. Disponível em: <[https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel\\_atividades\\_IU\\_2010.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2010.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 2011**. Disponível em: <[https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel\\_atividades\\_IU\\_2011.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2011.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 2012**. Disponível em: <[https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel\\_atividades\\_2012.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_2012.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 2013**. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Relatorio-2013-InstitutoUnibanco.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 2014**. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/relatorio-2014-1.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2020.



\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 2015.** Disponível em:  
<<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Relatorio-2015-InstitutoUnibanco.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 2016.** Disponível em:  
<<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Relatorio-2015-InstitutoUnibanco.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa.** São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia.** Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Planejamento Estratégico.** 26. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro. (Org.). **O Ensino Médio:** suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. 154p.

SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio:** aval. pol. públ. educ. 2016, v.24, n.93, pp.910-938.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação,** n. 28, p. 24-36, Jan./Fev./Mar./Abr. 2005.

SOBRE A AUTORIA:

[\*] Doutora em Educação- Motriz/ Secretaria de Educação do Recife –  
<https://orcid.org/0009-0000-6380-7125>- [aline\\_rm1@hotmail.com](mailto:aline_rm1@hotmail.com)

---

Submetido em: 14 de novembro de 2023.

Aprovado em: Abril de 2024.

Publicado em: Maio de 2024.

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v.33, n.1, p.1-18,e-rte331202440,2024.**