

Orientações para a formação do estudante no Ensino Médio: retorno à Teoria do Capital Humano?

Guidelines for the education of High School students: a return to the Theory of Human Capital?

Orientaciones para la formación de los estudiantes de Educación Secundaria: ¿un retorno a la Teoría del Capital Humano?

Laís Negrão de Souza¹

<https://orcid.org/0000-0002-0017-5738>

Eliane Cleide da Silva Czernisz²

<https://orcid.org/0000-0002-4317-6052>

¹ Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná – Brasil. E-mail: lais.negrao1205@gmail.com.

² Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná – Brasil. E-mail: elianecleide@gmail.com.

Resumo

Este artigo analisa de que forma a Lei nº 13.415/2017 aprofunda a relação entre educação e mercado, reforçando, assim, a Teoria do Capital Humano na formação do Ensino Médio. Desenvolvido com orientações do método materialista histórico-dialético, com base em pesquisa bibliográfica, análise de documentos e de legislação, este artigo busca responder ao questionamento: que formação a reforma possibilita a jovens brasileiros? Entendemos ser uma discussão relevante pelo fato de que a reforma, envolta em premissas neoliberais, compromete a educação e a história de luta por uma educação pública e de qualidade. O resultado é o alinhamento da educação à economia e ao empreendedorismo pela orientação que o Ensino Médio passa a ter ao contemplar itinerários formativos que tomam por referência a formação com base no desenvolvimento de habilidades e competências. Concluimos com a compreensão de que, do modo como o Ensino Médio está projetado, não possibilitará emancipação cidadã; pelo contrário, promoverá a submissão da formação ao mercado.

Palavras-chave: Política educacional. Escola pública. Ensino Médio. Teoria do Capital Humano.

Abstract

This article analyzes how Law number 13.415/2017 goes deep into the relation between education and the market, thus stressing the Theory of Human Capital in High School education. Developed using the guidelines provided by the historical-dialectical materialist method, based on the bibliographic review and the analysis of documents and the legislation, this article tried to answer the following question: what kind of education does the reform offer to young Brazilian students? We understand this to be a relevant discussion due to the fact that



the reform, wrapped in neoliberal premises, compromises education and the history of the struggle for a public education of quality. The result is the alignment of education with Economy and Entrepreneurship through the orientation that secondary education will have by contemplating training itineraries that take as a reference the training based on the development of skills and competencies. We concluded that, the way secondary education is being designed, it will not provide students with the opportunity for citizen emancipation; on the contrary, it will promote the submission of education to market needs.

Keywords: Educational policy. Public school. High School. Theory of Human Capital.

Resumen

Este artículo analiza cómo la Ley nº 13.415/2017 profundiza la relación entre educación y mercado, reforzando así la Teoría del Capital Humano en la formación de la Educación Secundaria. Desarrollado con orientaciones del método materialista histórico-dialéctico, basado en investigación bibliográfica, análisis de documentos y legislación, este artículo busca responder a la pregunta: ¿qué formación la reforma posibilita a los jóvenes brasileños? Entendemos que esta es una discusión relevante debido al hecho de que la reforma, envuelta en premisas neoliberales, compromete la educación y la historia de lucha por una educación pública y de calidad. El resultado es el alineamiento de la educación a la economía y al emprender por la orientación que pasa a tener la Educación Secundaria al contemplar itinerarios formativos que toman como referencia la formación basada en el desarrollo de habilidades y competencias. Concluimos entendiendo que, tal y como está diseñada la Educación Secundaria, no proporcionará la emancipación ciudadana, sino que, por el contrario, promoverá la sumisión de la formación al mercado.

Palabras clave: Política educativa. Escuela pública. Educación Secundaria. Teoría del Capital Humano.

1 Introdução

O Ensino Médio brasileiro se constitui como etapa fundamental na educação básica e é imprescindível para a formação de jovens brasileiros. Atualmente, ele figura em debates que trazem o desejo da revogação da reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017 e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 03/2018, que alteram profundamente o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Apresentado como novo, conserva características como a ênfase nas competências que moldam a formação voltada para o mercado e a empregabilidade, cujo objetivo é a formatação ou adaptação a uma cidadania produtiva. Esses aspectos medeiam interesses que se expressam na dualidade educacional e que há anos são denunciados por pesquisadores e professores defensores de uma educação pública e de qualidade. Essa educação deve garantir a aquisição de uma formação que possibilite aos jovens prosseguir nos estudos ou na profissionalização sem se tornarem simples objeto do mercado.

Esses aspectos compõem nossas preocupações e nos levaram a desenvolver o presente artigo, cujo objetivo é analisar de que forma a Lei nº 13.415/2017 aprofunda a relação entre educação e mercado e reforça a presença da Teoria do Capital Humano. Trata-se de uma reflexão oriunda de pesquisa que questiona: que formação a reforma do Ensino Médio está destinando ao jovens brasileiros? Para desenvolvê-la, orientamo-nos pelo método materialista-histórico-dialético, o qual possibilita uma análise que considera a educação em sua relação com a história, a economia e a política. Fundamentamo-nos em Masson e Flach (2018, p. 2), para as quais “[...] a concepção materialista histórico-dialética do conhecimento foi desenvolvida por Marx [...]”, cuja questão central foi a “[...] análise das relações sociais de produção que caracterizam a estrutura material da sociedade capitalista, ou seja, como os homens se organizam para produzir a sua existência, na forma capitalista de sociabilidade”.

Sob orientação desse método, utilizamo-nos de estudo bibliográfico, legislação e documentos orientadores da reforma do Ensino Médio. A pesquisa e a discussão bibliográfica são imprescindíveis para verificar o estado do conhecimento de um determinado assunto e, como observaram Silva, Oliveira e Silva (2021), possibilitam desenvolver a revisão da literatura e articular conhecimentos já desenvolvidos com conhecimentos novos. Aliada à pesquisa bibliográfica, utilizamos a análise de legislação e documentos de política educacional, para o que nos fundamentamos em Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430-431), que contribuem indicando que:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 430-431).

Nesse sentido, com base em tais orientações metodológicas, procuramos compreender e discutir a racionalidade da reforma do Ensino Médio e sua relação com o reforço à Teoria do Capital Humano na formação dos estudantes. Para tanto, a discussão se organiza, num primeiro momento, apresentando a análise do Ensino Médio como etapa educativa que vem historicamente sendo mediada pelo mercado; em específico, detemo-nos nas reformas ocorridas a partir dos anos de 1990. Num segundo momento, apresentamos características centrais do

Ensino Médio reformado em 2017, com o intuito de localizar os aspectos que mostram a sua relação com o mercado e com o reforço à formação alinhada à perspectiva de desenvolvimento de capital humano. Na sequência, tecemos reflexões sobre a formação que o atual Ensino Médio possibilita à juventude brasileira.

2 O mercado como orientador da reforma do Ensino Médio

Desde os anos de 1990, na emergência do desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil, percebe-se a tendência da educação em direção ao mercado. No Ensino Médio, etapa final da educação básica, essa inclinação é mais evidente. Por ser um momento em que a formação pode preparar para o trabalho ou para o prosseguimento de estudos, verificamos um acentuado interesse de organismos internacionais e representantes do empresariado na formação. É da década de 1990 o encaminhamento para uma formação por competências básicas pautadas em aprendizagens fortemente veiculadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – no Relatório de Delors (1996) –, em que a educação era vista como possibilidade de driblar as incertezas da vida e projetar as pessoas no futuro. O incentivo era para que fossem aprimoradas as capacidades individuais em dar respostas ao sistema de acumulação. Nesse caso, o desenvolvimento de competências serviu como uma luva para preparar o cidadão trabalhador, considerado responsável para atuar na sociedade, desempenhando um papel produtivo. Aspectos desse breve apontamento são vistos na discussão de Frigotto (2003), Gentili (2005) e Kuenzer (2005).

De acordo com Batista, foi a partir da década de 1980 que a noção de competências passou a despontar no mundo competitivo, norteadas pela dinâmica da acumulação flexível e a compor “[...] princípios e nexos organizacionais e de gestão da produção, convertendo-se num conteúdo ideológico dos discursos empresariais sobre a formação para o trabalho” (Batista, 2011, p. 15). Essa noção, segundo o autor, assume contornos mais visíveis no momento em que a educação adquire centralidade para a formação de trabalhadores, de modo a formar competências que lhes proporcionariam a adaptação ao setor produtivo, conformá-los às exigências postas e, como diz Batista (2011, p. 19), “as noções de competência e de competências, cujo foco é o indivíduo, garantem o lineamento ideológico dessa retumbante panaceia, intensamente propalada aos quatro ventos como o verdadeiro milagre da empregabilidade”.

Esse direcionamento fez-se presente a olhos vistos na educação profissional com o Decreto nº 2.208/97, promovendo uma visão de formação alinhada ao mercado, segmentando, em diferentes níveis, a formação profissional média. Enaltecem-se as noções de competências e de empregabilidade, além de redirecionar a concepção de cidadania no processo formativo, buscando-se como resultado o “[...] ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma óptica polivalente” (Frigotto, 2005, p. 73). Ferretti (2018) analisa a atual reforma do Ensino Médio promovida pela Lei nº 13.415/2017 e concorda que, entre outros aspectos, a questão da formação profissional irá resgatar o Decreto nº 2.208/1997, piorando-a em alguns pontos. O autor lembra que, a partir desse decreto, era possível aos jovens matriculados no Ensino Médio (a partir da 2ª série) cursarem uma formação profissional oferecida por diversas instituições – até mesmo privadas –, no entanto deveriam realizar esses cursos ainda frequentando o Ensino Médio até terminarem seus estudos.

Na sequência desse decreto, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998. Moehlecke (2012) analisou a trajetória do Ensino Médio e as diretrizes e verificou que tais diretrizes, à “[...] primeira vista, [...] traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de ‘educação para a vida e não mais apenas para o trabalho’” (Moehlecke, 2012, p. 47). Ao se analisar seu conteúdo, entretanto, verificava-se, conforme mencionou a autora, “[...] um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais” (Moehlecke, 2012, p. 47). Entre os aspectos comentados pela autora, destacamos a subordinação da educação a uma lógica economicista, que traz do setor produtivo a ideia de flexibilidade como eixo norteador, não apenas da formação, mas também da característica que o estudante deverá ter para desenvolver sua cidadania e sua empregabilidade.

Outra questão observada por Moehlecke é que havia, nesse contexto de aprovação das diretrizes, um debate pela superação da dualidade educacional frente a entendimentos de que a formação deveria ser direcionada ao trabalho. Havia ainda, nesse debate, a defesa de uma concepção de currículo unitário que se confrontou com a necessidade da diversificação de trajetórias educacionais, o que levou a autora a afirmar que, “[...] da crítica à dualidade no ensino médio, passou-se à defesa da multiplicidade e diversidade do currículo disponível aos jovens nesse nível de ensino” (Moehlecke, 2012, p. 51).

Na trajetória de análises das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Moehlecke (2012, p. 54) reflete que o texto das Diretrizes de 2011 apresenta preocupações com

“[...] a subordinação da educação ao mercado de trabalho [...]” e com a “[...] ênfase na necessidade de flexibilização do currículo e na avaliação baseada em competências e habilidades”. O destaque feito pela autora explicita que as mesmas preocupações se apresentam nítidas ainda hoje. A reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017, aprovada no governo de Michel Temer, recupera as indicações para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, de onde destacamos o primeiro artigo que traz a indicação de alterações com base em competências: “Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei” (Brasil, 1998, p. 2).

Esse artigo traz cinco incisos, entre os quais destacamos o inciso I, que traz tanto a indicação de “desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo” quanto a menção a “adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento” (Brasil, 1998, p. 2). Entendemos que essas são indicações para adaptação do estudante ao mercado de trabalho em constante transformação. Da mesma maneira, no inciso IV há a indicação da “flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1998, p. 2). Percebemos nessa análise a manutenção de uma linha orientadora presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, art. 35, inciso II, que indica uma das finalidades do ensino médio: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996).

Com essas observações inferimos haver um alinhamento da legislação em análise que visa a uma formação pautada no desenvolvimento de competências, cujas bases de sustentação são a formação para o mercado capitalista e o desenvolvimento da empregabilidade, para a qual é preciso uma escola que tenha como eixo norteador do currículo e das práticas pedagógicas a Teoria do Capital Humano, tornando a educação mediada pelos intentos capitalistas.

Essa teoria foi idealizada por Theodore Schultz, e, conforme mencionou Frigotto (2003), foi formulada nos Estados Unidos na década de 1950, mas ganhou notoriedade no cenário brasileiro no período de ditadura militar, momento em que, conforme Frigotto (2003, p. 43), influenciou “[...] nos (des)caminhos da concepção, políticas e práticas educativas no Brasil, sobretudo, na fase mais dura do golpe militar de 64, anos de 1968 a 1975”. Desse período cumpre ressaltar a profissionalização compulsória encaminhada pela Lei nº 5.692/71. Decorre

dessa teoria a compreensão de que a educação é considerada um investimento no sujeito para que ele seja mais produtivo. Na análise de Frigotto (1993, p. 40):

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (Frigotto, 1993, p. 40).

É esse o sentido assumido pela educação, como possibilitadora da inserção do estudante no mercado de trabalho, aspecto que toma força novamente em meio à atual reforma do ensino médio; contudo seu desenvolvimento agora se faz de modo revigorado, aspecto sobre o qual Gentili (2005) comentou. Para o autor, a Teoria do Capital Humano surge e se desenvolve “[...] numa conjuntura de desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e pela confiança, quanto menos teórica, na conquista do pleno emprego” (Gentili, 2005, p. 47). Explica ainda que, a partir dos anos de 1970, a conjuntura de crise da economia capitalista altera “[...] a função econômica atribuída à escolaridade [...] processo que, como é óbvio, marcará profundamente o rumo e a natureza das políticas educacionais na virada do século” (Gentili, 2005, p. 47).

Entendemos que, de um processo de escolarização pautado numa possível estabilidade econômica e social na qual o Estado era o planejador e provedor das políticas sociais, passamos para um direcionamento da educação e da reforma do Ensino Médio, que irá se pautar por “[...] uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (Gentili, 2005, p. 51). Nesse sentido, a Teoria do Capital Humano afetará a educação, aspecto que consideramos um retrocesso pela responsabilização individual do estudante, a quem cabe, como comentou Gentili (2005, p. 51), “[...] definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho”.

Com essa orientação é que, no Ensino Médio, foram feitas muitas propagandas sobre a escolha de itinerários formativos pelos estudantes, apresentados como “chaves” para um futuro dos sonhos. Entendemos que a formação na educação básica contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional, todavia o norteamento que se dá pela proposição de um currículo, cuja

linha orientadora passa a ser o mercado, é uma questão a ser estudada e compreendida, fator que requer um aprofundamento de reflexões sobre a reforma.

3 Aspectos centrais da atual reforma do Ensino Médio

A reforma do Ensino Médio foi primeiramente proposta pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 em um governo que se dizia democrático num momento em que, como destacou Mancebo (2017, p. 876), ocorreu “[...] o *impeachment* da presidenta eleita, Dilma Rousseff, deixando o país nas mãos de um governo ilegítimo, que tem à frente o vice-presidente Michel Temer”. Para a autora, apesar de o *impeachment* ser previsto na Constituição de 1988, ela avalia que, “[...] no caso em questão, ele deve ser considerado um golpe, pois causas que poderiam levar a ele foram forjadas sem prova material e cabal, pelo menos até o presente momento” (Mancebo, 2017, p. 878). Trata-se de um momento do país e fato histórico que trouxeram muitos questionamentos e descontentamentos.

A MP nº 746/2016 também foi muito questionada, discutida. Apresentava a reforma como promissora, como solucionadora do que considerava um problema, a “baixa atratividade” dessa etapa formativa. Conforme comentaram Cassio e Goulart (2022, p. 511), a solução seria “flexibilizar as trajetórias escolares em um currículo mais prático e atrativo, que aproximasse a escola de ensino médio das demandas dos empregadores, somando-se a isso a ampliação da jornada escolar”.

Além disso, a reforma sinalizou profundas alterações na concepção formativa e uma nova configuração curricular do Ensino Médio com a composição por uma Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. Posteriormente, essa indicação, mencionada também na Lei nº 13.415/2017, foi consagrada no art. 36 da LDBEN nº 9.394/96, ficando, definitivamente, o Ensino Médio composto pela “Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (Brasil, 1996). A parte comum do currículo, indicada como Formação Geral Básica, organiza-se em quatro áreas de conhecimento, e, conforme indica o art. 35A da LDBEN nº 9.394/96, são: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas” (Brasil, 1996).

Entre as alterações, há ainda, no art. 35A, § 5º, a indicação de 1.800 horas como carga horária máxima para cumprir a Base Nacional Comum Curricular. Por um lado, há o acréscimo

do itinerário técnico profissional, a não obrigatoriedade de algumas disciplinas, como Educação Física e Artes, as quais serão integradas como estudos e práticas, conforme se verifica no § 2º do mesmo artigo: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017); por outro lado, há a exigência e a centralidade no ensino de matemática, língua portuguesa e língua inglesa.

Acrescentemos ainda o que foi definido no § 7º do mesmo artigo: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). Esse excerto deixa pistas da relação que se estabelece entre o desenvolvimento de competências e a construção do projeto de vida, assim como demonstra sua centralidade na reforma do Ensino Médio.

A BNCC traz como destaque o que se consideram “aprendizagens essenciais” para a formação no Ensino Médio (Brasil, 2018). Ressalta e propõe o desenvolvimento de 10 competências gerais da educação básica, estabelece o desenvolvimento de competências como um fundamento pedagógico e explica:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Observamos que a menção ao desenvolvimento de competências no Ensino Médio é um dos elementos que aparecem acentuadamente nos documentos que tratam da reforma. Está presente na MP nº 746/2016, na Lei nº 13.415/2017, na LDBEN nº 9.394/96 e, conforme indica a BNCC, “[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (Brasil, 2018, p. 13). Por essa razão entendemos que o reforço ao desenvolvimento de competências expressa uma das formas que a educação neoliberal encontrou para preparar o cidadão trabalhador, o que comprova que essa reforma está em consonância com as orientações do mercado:

São comentados, ainda, conforme a BNCC, o direito à aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerais, os quais, em conjunto, descrevem dez competências, que são a culminância das aprendizagens essenciais que não se restringem ao ensino médio; pelo contrário, são traçadas desde a educação infantil, perpassando o ensino fundamental e englobando o ensino médio. Nas indicações de tais competências, encontramos uma ampla proposta educativa que enfatiza: a perspectiva de uma educação inclusiva, o contexto de uma sociedade democrática, o interesse por um posicionamento ético e, também, a mobilização de conhecimentos para continuar aprendendo, para resolver problemas, para exercer o protagonismo e construir um projeto de vida, respeitando a diversidade (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 7).

Torna-se relevante destacar que a formação por competências não é algo novo dessa reforma; é vista nos documentos referentes à reforma da década de 1990 e, após o *impeachment* da presidenta Dilma, quando o governo neoliberal atingiu seu auge, volta ao cenário da educação básica, conforme verificamos na BNCC. Na análise de Kuenzer (2005, p. 87), as competências são capacidades individuais requeridas pela pedagogia toyotista, a qual busca “[...] formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo que se adaptem, com rapidez e eficiência, a situações novas, bem como criem respostas para situações imprevistas.”

Como foi citado anteriormente, a reforma do Ensino Médio, aprovada no governo de Michel Temer e materializada por intermédio da Lei nº 13.415/2017, apresenta muitos aspectos da ideologia neoliberal da década de 1990, apesar de ser anunciada como “nova”:

O Ensino Médio tem sido apresentado como ‘novo’ desde a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017. No entanto, ao analisarmos as proposições contidas na referida legislação e verificarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, atualizadas na Resolução CNE/CEB 03/2018, assim como as indicações apresentadas na Base Nacional Comum Curricular — BNCC, verificamos a permanência de características presentes em normativas aprovadas e em vigor nos anos 1990 (contexto de neoliberalismo), que reforçam a formação alinhada ao mercado, numa perspectiva adaptacionista e reprodutora das desigualdades sociais (Garcia; Czernisz; Pio, 2022, p. 25).

É possível compreender que a reforma, ao ser dividida em itinerários formativos e não se preocupar em como eles serão incorporados e com a não obrigatoriedade de algumas disciplinas, mostra um alinhamento com o mercado e um descaso com o conhecimento historicamente acumulado, uma vez que os sistemas não são obrigados a ofertar todos os itinerários e os alunos só terão acesso ao conteúdo do itinerário escolhido.

Esse rompimento com o conhecimento se encontra muito presente na Resolução CNE/CEB nº 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018, visto que exclui a ideia de tratar os conteúdos a partir das disciplinas e tem como foco as aprendizagens essenciais, como podemos verificar num dos parágrafos do art. 7º das Diretrizes:

§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 4)

Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) afirmam que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio enfatizam estudos e práticas que podem ser desenvolvidos mediante projetos, oficinas, laboratórios e outras estratégias interdisciplinares que rompam com o trabalho isolado.

As indicações do texto das diretrizes e das autoras chamam a atenção para o foco na prática, questão que encontra amparo tanto na justificativa para a reforma do Ensino Médio, avaliado como muito conteudista, quanto na justificativa de que a prática é fundamental no atual estágio capitalista que exige que os trabalhadores sejam produtivos, que atinjam as metas. De acordo com Antunes (2018, p. 195): “A sistemática imposição de ‘metas’ como medição cotidiana da produção e as definições de ‘competências’ a serem cumpridas e efetivadas pelos ‘colaboradores’ viraram o ideário e a pragmática empresarial da empresa flexível vigente no mundo financeiro.”

O entendimento que temos é de que a educação se curva aos interesses capitalistas quando desenvolve a formação em conformidade com as exigências feitas pelo mercado, aspecto que se verifica reforçado pela Teoria do Capital Humano, que, como visto anteriormente, é o alinhamento da educação ao mercado.

A Teoria do Capital Humano não está presente de forma exclusiva nessa reforma, porém é possível perceber, em documentos anteriores a esse, maior preocupação com o Ensino Médio voltado para a formação integral do estudante e maior integração entre ciência e trabalho, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas em 2012. Quando, no entanto, são analisados documentos referentes à atual reforma, aspectos como a

flexibilização, a privatização e a formação de capital humano irão aparecer com destaque desde o começo como justificativas para a aprovação da medida provisória, que, mais tarde, iria se transformar na lei que instaurou a reforma:

Dentre os argumentos apresentados na Exposição de Motivos desse documento encontramos a intenção de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estaria “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)”. Além disso, a reforma se articulava “aos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. (CN, Sumário Executivo da MPV 476. José Edmar de Queiroz Consultor Legislativo, 26 de setembro de 2016). Desde as justificativas iniciais é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas curriculares daquele período (Silva, 2018, p. 2).

Ao trazer o discurso de crítica a uma educação conteudista, os reformistas pretendem reduzir a educação pública ao mero instrumentalismo a serviço do capital. Com essa medida provisória e o fatiamento da educação em itinerários formativos, o Ensino Médio deixa de lado a formação integral para focar na formação técnica voltada para o mercado de trabalho.

Consagrando ainda mais os ideais propostos pela Teoria do Capital Humano, foi adicionada como itinerário formativo a formação técnica profissional. É importante destacar que, ao trazer o itinerário formativo da educação profissional, essa reforma mostra mais uma vez que está alinhada ao projeto neoliberal da década de 1990. Um dos fatores que remete à citada década é o fortalecimento da parceria público-privada e da presença ainda mais marcante dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Instituto Unibanco.

Esse itinerário, da forma como foi posto nessa reforma, preocupou muitos estudiosos do Ensino Médio. Vejamos o que diz Ferretti (2018):

No que respeita à organização curricular proposta na Lei, a formação profissional está na mesma condição dos demais itinerários formativos, ou seja, é parte do processo de formação dos alunos destacado da formação geral, representada pelo conjunto dos componentes curriculares que constituem a BNCC. Nesse sentido, constituída dos componentes que mais estritamente dizem respeito a ela, formação profissional. Ao proceder dessa forma a Lei afina-se, pelo menos em parte, com a dualidade entre formação geral ou propedêutica e formação profissional, cujas raízes como se sabe, são de classe, questão essa já exaustivamente tratada nas produções acadêmicas sobre a história da educação brasileira (Ferretti, 2018, p. 264).

Nesse itinerário (formação profissional), surge também outra problemática que merece destaque e que corrobora a ideia de que essa reforma é voltada para o mercado de trabalho: o profissional que irá ministrar esse itinerário. Tornar-se-á possível admitir o profissional de notório saber. Ferretti (2018) explica que os profissionais de notório saber são aqueles contratados para ministrar conteúdos de acordo com a sua formação e/ou experiências profissionais, desde que comprovadas por titulações específicas ou prática de ensino em redes públicas ou privadas ou corporações em que tenha atuado. O artigo que trata do notório saber em nenhum momento especifica a licenciatura como exigência.

O que se percebe com esse itinerário é um aprofundamento da Teoria do Capital Humano, visto que os estudantes, ao “escolherem”¹ esse itinerário, serão apresentados aos ditames do mundo do trabalho, sendo deixados de lado a questão da formação integral e o conhecimento historicamente acumulado.

Ao analisar tais aspectos nessa reforma, é possível observar que ela está na direção contrária do que se entende por formação integral e por uma educação emancipatória da juventude brasileira, alinhando-se a uma educação mínima para que simplesmente atenda aos interesses da produção capitalista.

4 Os sujeitos do Ensino Médio

É interessante e necessário perceber como o Ensino Médio é norteador por interesses políticos e econômicos que secundarizam os seus sujeitos. O estudante dessa etapa educativa na atualidade é um sujeito plural e diverso, por isso é importante analisar a categoria juventude, pois o jovem do Ensino Médio tem o rosto da realidade por ele vivenciada, o que implica considerar sua situação de classe e as condições concretas de sua existência.

A juventude é uma categoria sobre a qual devemos ter muita atenção. Dyrell e Carrano (2003, p. 1) comentam:

¹ A escolha por um ou mais itinerários formativos será de acordo com a disponibilidade dos sistemas de ensino, ficando disponível para os alunos somente os itinerários que a instituição ofertar.

(..) o conceito de juventude não pode ser encerrado em esquemas modulares tendentes à homogeneização. A pluralidade e circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exigem que os estudos incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem. Essa diversidade presente no cotidiano nem sempre encontra correspondência nas representações existentes na sociedade sobre a juventude; é comum que essas sejam ancoradas em modelizações sobre o que seria o jovem típico e ideal (Dyrell; Carrano; 2003, p. 1).

Com base nessa observação, retomamos a reforma do Ensino Médio e, de pronto, observamos haver problemas na forma como ela é proposta: organizada em itinerários formativos nem sempre ofertados por todas as escolas; enfatiza matemática, língua portuguesa e língua inglesa em detrimento de outros conteúdos e conhecimentos que também são muito importantes para o jovem prosseguir nos estudos; toma por referência a formação do projeto de vida que, na perspectiva reformista, é construído na escola que homogeneiza as características dos jovens. Valoriza-se o curso médio em tempo integral, quando há estudantes que trabalham e precisam de escolas no período noturno para se manterem trabalhando.

Podemos exemplificar essa situação com a argumentação da Subsecretária de Estatísticas e Estudos do Trabalho, Paula Montagner, que, em reportagem à Federação dos Bancários do Estado do Paraná (2023), chamou a atenção para a quantidade de 35 milhões de jovens entre 14 e 24 anos sem emprego e, de modo mais específico, acentuou que, “[...] entre ocupados e desempregados, aqueles que entraram para o mundo do trabalho, ainda há muitas pessoas que não completaram o nível médio”.

Acrescentamos que, além desses elementos, a reforma também criou expectativas quando foi apresentada como promotora de um Ensino Médio para cursar e desenvolver uma profissionalização dos sonhos, aspecto presente em propagandas que divulgaram o “novo” Ensino Médio. Percebe-se a existência de um jovem inacabado, que será ainda construído pela escola, enquanto muitos já trabalham, já desenvolvem atividades remuneradas ou buscam formas de custear a sua sobrevivência.

Na realidade, para dar conta da proposta formativa desse suposto “novo” Ensino Médio, o que vemos são escolas com apenas um itinerário formativo e um Ensino Médio que se fundamenta numa formação por competências e habilidades que enfatizam o desenvolvimento para um protagonismo de mercado ao trazer o empreendedorismo como foco da formação; que desconsidera conteúdos que possibilitariam aos jovens pensar sua realidade ante as contradições sociais para efetivamente encontrar estratégias que lhes permitiriam pensar e projetar alternativas para o futuro.

5 Considerações finais

Iniciamos esse artigo com o questionamento à formação que é proporcionada aos jovens brasileiros no Ensino Médio visando a analisar de que modo a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017 aprofunda a relação entre a educação e o mercado, reforçando a Teoria do Capital Humano. As reflexões desenvolvidas possibilitam compreender que, com a atual reforma do Ensino Médio, a educação fica à mercê dos fundamentos e encaminhamentos neoliberais e do mercado. Também fica visível que aquilo que está proposto para o Ensino Médio atual resgata aspectos presentes no cenário nacional da década de 1990, que é o caso de uma maior aproximação com os organismos internacionais: a retomada de uma formação imbuída da Teoria do Capital Humano ao ter como perspectiva a formação baseada no desenvolvimento de habilidades e competências.

A Teoria do Capital Humano novamente suscita o investimento do estudante num tipo de educação que se relaciona diretamente com o mercado de trabalho, quando busca desenvolver uma formação voltada ao empreendedorismo. Entendemos que essa intenção, posta e muito popular na década de 1990, juntamente com o auge do neoliberalismo, retorna ao cenário nacional no projeto destinado à formação no Ensino Médio. Observamos ainda que, hoje, esse projeto apresenta-se um pouco pior, pois: desconsidera disciplinas imprescindíveis para a formação dos estudantes e privilegia a formação por itinerários formativos, uma realidade em que nem todas as disciplinas serão ofertadas, nem todos os itinerários formativos estarão disponíveis para a “escolha” pelos estudantes nas escolas; propõe um projeto de vida construído em sala de aula com base no empreendedorismo, norteando as atividades e concepções de ensino; estreita as relações entre a educação pública e o setor privado mediante parcerias no desenvolvimento de projetos pedagógicos ou a utilização de livros didáticos editados com parceria privada.

Em face desses encaminhamentos, entendemos que a formação do estudante no Ensino Médio reformado não será tão promissora quanto foi propalado desde sua proposição. Pelo contrário, com as reflexões que realizamos, é possível inferir o aprofundamento da dualidade educacional nessa etapa formativa que, com a atual reforma, constituir-se-á novamente numa escola minimalista pelos fundamentos e conteúdo que propõe; desigual pela pouca efetividade na oferta dos itinerários formativos que possibilitem trajetórias almejadas pelos estudantes.

Todos esses fatores corroboram a afirmação de que essa reforma está voltada para uma formação adequada ao mercado em detrimento de uma educação que se preocupa com a efetiva

emancipação humana, ou seja, visa à formação de mão de obra para o mercado, o que revigora a formação mediada pelos fundamentos da Teoria do Capital Humano.

Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2018. Disponível em:

<https://nestpoa.files.wordpress.com/2019/09/ra-ps.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BATISTA, R. L. A reestruturação produtiva e a nova ideologia da educação profissional: adaptação e competências. *In*: BATISTA, E. L.; NOVAES, H. (org.) **Trabalho, Educação e Reprodução Social: as contradições do capital no século XXI**. Bauru, SP: Canal 6, 2011. p. 13-39.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e nº 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: novo ensino médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, maio/ago. 2022. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 28 mar. 2024.

DYRELL, J.; CARRANO, P. C. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. *In*: **Diálogo**, 2003. Disponível em:

http://formacaoredefale.pbworks.com/f/Jovens+no+Brasil_Dif%C3%ADceis+Travessias_Paulo+Carrano.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

FEDERAÇÃO DOS BANCÁRIOS DO ESTADO DO PARANÁ. **Pesquisa mostra 5,2 milhões de jovens entre 14 e 24 anos sem emprego**. Curitiba: Federação dos Bancários do

Estado do Paraná, 2023. Disponível em: <https://www.feebpr.org.br/noticia/7yYd-pesquisa-mostra-52-milhoes-de-jovens-entre-14-e-24-anos-sem-emprego>. Acesso em: 2 jun. 2023.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S.; PIO, C. A. “Novo” Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 23-38, 2022.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. SANFELICI, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-59.

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, p. 1-14, 2020.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. SANFELICI, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-95.

MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 875-892, out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nZy4FYc4TStyLtQTB5RhXLG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2023.

MASSON, G.; FLACH, S. F. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em políticas educacionais. **Revistas de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. Ponta Grossa. v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12384/209209210068>. Acesso em: 4 maio 2023.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. p. 39-58. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em:

SOUZA, L. N.; CZERNISZ, E. C. S.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 27 maio 2023.

SILVA, M. M da; OLIVEIRA, G. S. de; SILVA, G. O. da. A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativos. **Revista Prisma**. Rio de Janeiro. v. 2, n. 1, p. 91-109, 2021. Disponível em:

<https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/download/45/37>. Acesso em: 27 maio 2023.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, n. 1, p. 1-15, 2018.

Enviado em: 13/06/2023

Revisado em: 29/03/2024

Aprovado em: 08/08/2024