



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Os itinerários formativos no Ensino Médio: estratégias de formação para o precário mundo do trabalho

Tânia Barbosa Martins
Vagno Emygdio Machado Dias

Como citar: MARTINS, Tânia Barbosa; DIAS, Vagno Emygdio Machado. Os itinerários formativos no Ensino Médio: estratégias de formação para o precário mundo do trabalho. *In:* BRANDÃO, Carlos da Fonseca; COLEN, Fernanda Ruschel Cremonese; ALMADA, Jhonatan; SANTOS, Thalita Alves dos (org.). **Educação comparada e política educacional: estudos e reflexões.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.171-198. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-517-9.p171-198>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PARA O PRECÁRIO MUNDO DO TRABALHO

Tânia Barbosa MARTINS¹

Vagno Emygdio Machado DIAS²

Resumo

O presente artigo analisa a perspectiva formativa profissionalizante da reforma do ensino médio aprovada pela Lei 13.415/2017. O objetivo é mostrar a finalidade social do ensino médio com a inserção dos itinerários formativos no contexto do recrudescimento político, ideológico, conservador e autocrático, em que as políticas educacionais recentes têm sido influenciadas por estratégias de acomodação ao precário mundo do trabalho. A metodologia incluiu levantamento, seleção e análise da legislação e das diretrizes curriculares que normatizam a Reforma do Ensino Médio com base nos itinerários formativos. Argumenta-se que a Reforma do Ensino Médio apresenta uma concepção de formação restritiva e pragmática com ênfase na concepção de competências e no empreendedorismo, contribuindo para generalizar uma pseudoprofissionalização e aprofundar a dualidade escolar. Conclui-se que a reforma do ensino médio é a face da reforma do Estado no

¹Professora da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP/Marília. E-mail: tb.martins@unesp.br

² Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo / IFSP Campus Tupã. E-mail: vagno.dias@ifsp.edu.br

campo da educação que promove uma educação alinhada aos interesses e valores do mercado.

Palavras chave: Reforma do Ensino Médio; Itinerários Formativos; Ensino Profissionalizante. Reforma do Estado.

Introdução

O recém-eleito, vice-presidente da República, Geraldo Alckmin, pronunciou recentemente, em 16 de janeiro de 2023, um discurso em reunião de diretoria da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) em que afirmou que o presidente Michel Temer fez importante reforma no ensino médio, tornando-o mais atrativo, concluindo que a reforma foi “corretíssima”. O discurso contrariou pesquisadores, educadores e associações educacionais que apostavam as esperanças na revogação da reforma do ensino médio, após a vitória eleitoral de Luís Inácio Lula da Silva. Ainda não está claro o desfecho da política que inicialmente parecia que a revogação seria algo certo, contando com apoio até de quadros do Partido dos Trabalhadores, agora apenas uma coisa é certa, se delineia nitidamente a continuidade de um projeto profissionalizante de ensino para a juventude brasileira.

O debate sobre o ensino profissional e sobre o ensino médio se intensificou a partir da aprovação da LDB 9.394/1996, como um tema atraente, mas que possui severas críticas entre educadores e pesquisadores. Nas duas últimas décadas, algumas reformas no ensino médio foram instituídas de Fernando Henrique Cardoso (1995-2022) a Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), mas foi no governo de Michel Temer (2016-2018), com a Medida Provisória (MP) 746, em 22 de setembro de 2016, que alterou drasticamente a identidade

do ensino médio, em uma perspectiva político-ideológica que articulou diretamente o ensino médio e os anseios do mercado, culminando em uma perspectiva de ensino dilacerada e fragmentada, criando itinerários formativos e especializações por áreas de conhecimento, com forte estímulo à generalização da profissionalização para todo o sistema nacional de ensino, abrindo espaços para as parcerias do setor público com diferentes instituições empresariais de ensino e com o setor produtivo.

A MP 746/2016 foi deflagrada após três semanas do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), que aconteceu em 31 de agosto de 2016 por meio de um golpe jurídico-institucional, apresentando-se como uma das primeiras medidas do governo de Michel Temer, sendo convertida no ano seguinte na Lei 13.415, em 16 de fevereiro de 2017 pelo Congresso Nacional, alterando vários dispositivos da LDB 9.394/1996. Nessa conjuntura, se criou um conjunto de leis, diretrizes e normas para dar sustentação jurídica à chamada “reforma do ensino médio”, dentre as quais a instituição das *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* (Resolução CNE/CB 3, de 21 de novembro de 2018), da *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio* (Resolução CNE/CB 4, de 4 de dezembro de 2018) e das *Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica* (Resolução CNE/CP 1, de 5 de janeiro de 2021). A reforma do ensino médio, portanto, representa o desenvolvimento concreto de um conjunto de dispositivos legais, que reestrutura o ensino médio e enfatiza uma formação baseada em itinerários formativos e a inclusão de um quinto itinerário técnico-profissional.

A MP 746/2016 se impôs de maneira autoritária, sem consulta prévia e sem discussão com a comunidade escolar e científica, e imediatamente entrou em vigor, trazendo profundas transformações curriculares e mudanças na finalidade educacional do ensino médio.

A justificativa oficial da reforma do ensino médio se pautou na narrativa econômica de valorização do ensino profissional, na retomada do crescimento econômico, na necessidade de investir em capital humano, no atendimento às demandas do mercado de trabalho e na disposição de opções formativas flexíveis, conforme os interesses dos estudantes entre as áreas de conhecimento e pela formação profissional. A reforma se justificou ainda pela baixa qualidade do ensino médio, pelas taxas de retenção e evasão e pelo modelo de ensino que apontou ser pouco atrativo aos jovens.

A propaganda na época salientou que os estudantes teriam liberdade de escolha dos itinerários formativos, segundo seus perfis e interesses, mas, ao contrário, o que está previsto é que são os sistemas de ensino que indicam os itinerários que serão ofertados nas escolas; assim, se produz afirmações inverídicas e sem nenhuma base de dados e pesquisas para fundamentar as narrativas. Todavia, a própria realidade brasileira demonstra que o discurso da função da escola no estímulo à qualificação para o mercado não passa de uma falácia, pois não considera a existência de quase 50% dos adolescentes que não estão matriculados no ensino médio, de uma parcela significativa estarem desempregados após a conclusão do ensino médio ou de estarem ocupados em atividades laborais precárias no setor de serviços (MOTTA, FRIGOTTO, 2017). Disso decorre que “essa reforma não é o meio mais eficaz de se organizar o Ensino Médio, pois ela revela as históricas contradições éticas e políticas do capitalismo, formalizando interesses do capital em crise” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 357), ou seja, as reformas educacionais tendem a acompanhar o desenvolvimento do capitalismo; assim, não é casual que a reforma tenha sido imposta por Medida Provisória, a menos de um mês após a consolidação do golpe de Estado e da instauração de outras drásticas reformas como a Emenda

Constitucional 95 que congelou os gastos públicos por 20 anos, a Reforma Trabalhista que restringiu direitos trabalhistas historicamente conquistados, e a flexibilização do trabalho com ampliação e a formalização da terceirização, que aliado à Reforma da Previdência tem tornado cada vez mais dura a vida dos trabalhadores.

Assim, se acirra a luta de classes com forte presença de um Estado autoritário contra os projetos societários das classes trabalhadoras, em uma correlação de forças conservadoras que fomenta abertamente os interesses mercantis e a interlocução direta do Estado com as classes dirigentes e econômicas e com determinados setores do grande empresariado e seu explícito projeto político-ideológico que, de forma organizada, busca controlar a educação, as formas de organização e gestão escolar e a transformar os valores educacionais e formativos do ensino médio.

O artigo está organizado em duas partes. Na primeira, analisa-se a reforma do ensino médio e sua relação com a profissionalização e com os itinerários formativos, considerando as mudanças que os atuais dispositivos legais trouxeram no ensino médio com os itinerários formativos e as possibilidades de promover as parcerias público-privadas, em um contexto em que o Estado atua como guardião do setor privado, estimulando a ideologia da profissionalização no ensino médio. Na segunda, apresenta-se algumas discussões teóricas e históricas em que o ensino estritamente profissionalizante contribui com a manutenção da dualidade escolar, desenvolvendo-se uma concepção anômala de profissionalização que secundariza os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, com predomínio de cursos de qualificações, treinamentos etc., cujo resultado é o desenvolvimento de competências e habilidades e a certificação pela habilitação profissional.

A profissionalização e os Itinerários Formativos

A reforma do ensino médio estabelece uma divisão entre a formação geral regida por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos em quatro áreas de conhecimento e o quinto na formação técnica e profissional.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2018b).

Conforme Costa e Machado (2021, p. 237) os itinerários formativos não possuem uma definição objetiva e consensual, é uma expressão que tem origem no campo da educação profissional e definem percursos formativos profissionalizantes. Nesse sentido, os itinerários formativos representam formas de especialização ou fragmentação do conhecimento em áreas; isto quer dizer que as áreas de conhecimento não se constituem por si mesmos uma perspectiva interdisciplinar apenas por se organizar em áreas, na prática, se trata efetivamente de especializações. Assim, conforme Costa e Machado (2021, p. 237):

Os itinerários formativos podem ser divididos em duas categorias: *itinerários de especialização* (abrange as quatro grandes áreas: linguagens; matemática; ciências da natureza e ciências

humanas e sociais aplicadas) e *itinerário da profissionalização* (abrange o quinto itinerário da formação técnica e profissional).

A BNCC é uma indicação da MP 746/2016 e foi instituída mais de dois anos depois, com a Resolução CNE/CP 4, de 17 de dezembro de 2018, que estabeleceu o limite máximo de 1.800h de formação geral, quando antes era de 2.400h. A BNCC considerou que a formação geral passaria a se dividir em áreas de conhecimento e não mais em disciplinas: I) Linguagem e suas tecnologias, II) Matemática e suas tecnologias, III) Ciências Naturais e suas tecnologias e, IV) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As disciplinas de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia que eram as poucas disciplinas obrigatórias deixaram de sê-las e passou a ser componentes curriculares. A Língua Portuguesa, Matemática e Inglês são as únicas disciplinas existentes e obrigatórias no currículo. Os itinerários formativos são compostos de 5 áreas, 4 das quais idênticas e sobrepostas às de formação geral, acrescido do 5º itinerário formativo, denominado de *formação técnica e profissional*. Os itinerários formativos contemplam uma carga horária que deve chegar a 1.200h e não ultrapassar o total de 3.000 horas para o Ensino Médio (BRASIL, 2017). A reforma do ensino médio está sendo implementada nos Estados e ainda não há um modelo consolidado, o que se constata são uma diversidade de experiências, mas que demonstra um caminho delineado em torno de construir percursos (ou itinerários) sejam quais forem à área, de forma que o espírito do profissionalização esteja presente, ou seja, não apenas o quinto itinerário é profissionalizante, mas os outros itinerários das áreas do conhecimento tendem a assumir a inserção de valores mercantis e empresariais.

Além dos itinerários adquirirem um perfil profissionalizante, na verdade, pseudoprofissionalizante, pois não se trata efetivamente de cursos técnicos-profissionalizantes, mas de arremedo de profissionalização, isto é, de formação, qualificação, treinamento etc., se destaca a inserção de preceitos da pedagogia das competências que tiveram origem nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do início da década de 1990 e na concepção de aprendizagens essenciais, voltadas para o desenvolvimento de competências cognitivas e de cidadania, com objetivo de atender as vicissitudes da vida do estudante, conforme prescreve a pedagogia do *aprender a aprender* do Relatório Jacques Delors. Assim, a reforma do ensino médio não traz nenhuma novidade pedagógica, apenas atualiza a conjuntura e a narrativa de legitimação. Na Resolução CNE/CB 4/2018, que institui a BNCC, as aprendizagens essenciais se expressam por meio de competências, como se segue: “Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (Brasil, 2018). No parágrafo único, diz que a expressão “competências e habilidades” é equivalente a “direitos e objetivos de aprendizagens” e no artigo 3º define as competências “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), e atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Na mesma linha estão as orientações das diretrizes curriculares para o ensino médio (Resolução CNE/CB 3/2018) que diferentemente dos PCN, torna a pedagogia das competências obrigatória por força de lei, instituída sem nenhuma discussão prévia com a comunidade escolar e com os especialistas em educação. Conforme Ramos (2016), a pedagogia das competências é

uma pedagogia filiada aos interesses do capital que procura adaptar os alunos ao novo contexto de acumulação capitalista flexível.

As diretrizes curriculares e a BNCC desenvolvem um vocabulário unificado e semânticas idênticas, em que as competências são conceitos fundamentais e definitivamente patrocinam a inserção dos valores do mercado na educação escolar. Assim, as pedagogias das competências se vinculam diretamente ao discurso empresarial, voltado para a produção flexível (toyotista), em que os objetivos da aprendizagem (ou aprendizagem significativa) são concebidos como competências e habilidades, em conhecimentos úteis para a vida produtiva, em que a formação humana se subjeta à formação para o trabalho e a educação se torna fator de produção. Trata-se de um retorno à teoria do Capital Humano de Theodore Schultz e a valorização de uma nova economia da educação no contexto do capital financeiro e da reestruturação produtiva, em que a educação se torna motor do desenvolvimento econômico (Motta & Frigotto, 2017; Frigotto, 1989).

Assim, a reforma do ensino médio converte a educação escolar em utensílio do mercado e coloniza o ensino médio com os valores neoliberais e gerenciais enquanto o mercado desenvolve uma filosofia educacional e a insere no seio da escola como uma doutrina religiosa. A principal forma de cumprir com a promessa da inserção no mercado são atualmente as parcerias público-privadas (PPP) não apenas como política pública, mas como política educacional, que articula os objetivos das escolas com os objetivos do mercado, associando diretamente a escola ao mercado, não necessariamente ao setor produtivo, produtor de riqueza material, mas à formação de trabalhadores ajustados e adaptados às formas contemporâneas de exploração da força de trabalho e de intensificação da extração de mais-valor, em um mercado de trabalho em condições precárias e

informais, típico de um país periférico, de capitalismo dependente (Fernandes, 1976). A escola é assaltada internamente, em todos os aspectos, deste a organização e gestão escolar que tem como parâmetro a gestão gerencial, empresarial, até o controle absoluto por meio da organização curricular, padronizado e homogêneo, que estabelece na realidade um currículo único nacionalmente e na disseminação dos valores mercantis como valores universais.

A intenção é sem sombra de dúvidas a de transformar a educação em mercadoria e de transferir a responsabilidade pela oferta dos itinerários formativos, tanto os *itinerários de especialização* quanto os *itinerários profissionalizantes*, que representam a maior parte do currículo escolar com a reforma do ensino médio, às instituições escolares da iniciativa privada ou diretamente das esferas produtivas, para a prestação de serviços educacionais, de preferência por meio da educação à distância (EaD). A EaD, inclusive, ganhou terreno na legislação educacional, especialmente a partir da reforma do ensino médio e na conjuntura da pandemia da Covid-19, como a modalidade de ensino que mais se destacou e se regulamentou nos últimos anos, tornando-se um importante nicho de mercado educacional. Assim, a educação à distância se configura como o modelo mais próximo da gestão neoliberal e gerencial, considerado racional e eficiente em reduzir os custos e maximizar os lucros das empresas e em garantir o suposto o padrão de mercado para a educação pública, na promessa de aumentar o desempenho dos estudantes nos exames de avaliação nacional que, aliás, se tornam em fins em si mesmos e tem o poder de redefinir as políticas educacionais e interferir na finalidade da educação e na organização curricular.

As PPP acabam interferido na própria gestão das escolas e dos sistemas de ensino com os “consultores experientes” no ramo da eficiente administração de empresas, com a promessa de entregar

“resultados de mercado”. Vários Estados estão entregando a gestão escolar nas mãos das empresas chamadas de Organizações Sociais (O.S.), por meio de Contrato de Gestão. As O.S. estão ainda envolvidas coma abertura dos nichos de mercado educacional, não só na prestação direta de serviços educacionais, mas na venda de produtos educacionais como cursos de “formação de professores” e atuando no mercado editorial de livros didáticos, configurando-se, portanto, a educação pública um ótimo exemplo de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, de modo a atender os interesses e valores mercantis da própria iniciativa privada (Adrião, 2016; Costola 2018, Borghi, 2018; Garcia, 2019) e, simultaneamente, colaborando com a reforma neoliberal do Estado.

A generalização profissionalizante no ensino médio

A reforma do ensino médio compreende não apenas uma reforma curricular, mas o estabelecimento de uma concepção de ensino médio, em que a formação do homem se reduz ao *homo oeconomicus*. A narrativa de que a reforma do ensino médio promove um processo de modernização do ensino médio, de valorização do ensino profissional e de atendimento às demandas do mercado de trabalho, não leva em consideração a realidade empírica escolar e as desigualdades escolares, ou seja, ignoram o processo histórico da educação brasileira que envolve um embate entre posições antagônicas na educação, que sempre esteve organizada de forma a destinar uma escola para a classe dominante e outra para a classe operária, como reflexo de uma sociedade de classes sociais em um capitalismo periférico e dependente.

A dualidade escolar é um processo histórico que expressa a dualidade das classes sociais e institui diferentes tipos de escolas e as

colocam à disposição dos diversos grupos e estratos sociais. Assim, aos filhos dos trabalhadores se destinou o ensino profissionalizante, manual, operacional e técnico, e parafraseando Marx, a escola profissional é a preferida da burguesa, criada por elas e doadas aos trabalhadores, enquanto a escola de cultura, científica, humanista e formativa, sempre esteve reservada aos filhos das classes dominantes. É evidente que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência (Ponge, 1981). A dualidade escolar é uma realidade na educação brasileira, mas ainda há considerável parcela do povo que se mantém fora da escola, portanto, ainda existe o espaço da não-escola (*duleia*) como um momento extremo na alienação educacional do povo. A escola, ao contrário, sempre foi o lugar reservado aos filhos das classes dirigentes, daqueles que gozam do direito ao ócio e da participação política (Saviani, 2007).

Com o desenvolvimento das forças produtivas e a necessidade de ampliar a atuação da escola, surge o ensino profissional que sempre foi destinado à formação da força de trabalho para atender às demandas produtivas dos diferentes tempos históricos e os diversos contextos econômicos do modo de produção capitalista, como forma de garantir o processo de reprodução do capital e das relações sociais de produção. Todavia, ao mesmo tempo em que serve aos interesses capitalistas, o ensino profissional, contraditoriamente, permitiu a apropriação de alguma forma de cultura e de acesso social aos filhos dos trabalhadores.

Nesse sentido que no início do século XX no Brasil, desde a presidência de Afonso Penna e Nilo Peçanha, com a criação das primeiras escolas profissionais públicas e estatais, passando pelas reformas educacionais das décadas de 30 e pela reforma Capanema na

década 40, a dualidade escolar consolidou seus traços na organização do ensino brasileiro. Na ditadura civil-militar com a Lei 5.692/1971, o ensino médio se transformou em ensino profissionalizante universal e compulsório, uma escola profissionalizante única para todos que negligenciou a formação geral, mas que obviamente não foi seguida à risca pelas escolas particulares que continuou conduzindo os filhos das classes dominantes a uma educação de alta qualidade formativa, de modo que na década de 90 no governo de Fernando Henrique Cardoso com o Decreto 2.208/2007, o desfecho mais uma vez foi barrar o acesso ao ensino médio de qualidade à população e formalizar como marca registrada a histórica dualidade escolar brasileira. Assim, o ensino profissionalizante, desde então, especialmente o de péssima qualidade, como aquele voltado para o ensino de habilidades e competências e, atualmente, aquele voltado para o empreendedorismo, não contribui nem mesmo para o fortalecimento de um ensino profissional de qualidade técnica e científica.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva com Decreto 5.154/2004 houve a expectativa de se avançar na superação da dualidade escolar, com base em uma concepção de formação científica, filosófica e tecnológica, e que tem respaldo na concepção do “trabalho como princípio educativo”, uma expressão gramsciana (Gramsci, 2011) que infelizmente tem sido apropriada inadvertidamente pelos defensores do profissionalismo. No entanto, apesar de ter sido criado um novo marco conceitual, jurídico, pedagógico etc., com a perspectiva de formação omnilateral no horizonte da educação, não se concretizou a visão ampla de educação, relacionada com a categoria *trabalho* que pressupõe uma formação humana das personalidades de forma omnilateral para atuação política e produtiva, como sujeitos protagonistas da história.

Especificamente, quando deflaga o golpe de Estado em agosto de 2016 e se impõe a reforma do ensino médio de forma abrupta por meio de Medida Provisória, o que se apresenta é um fortalecimento das barreiras às possibilidades para a superação da dualidade escolar, e se instaura um modelo de ensino médio de caráter neoliberal cuja essência é a formação do homem individual, do ser natural e econômico, em uma visão burguesa de sociedade e de educação. A reforma do ensino médio representa uma forma de atuação violenta do Estado no âmbito do Congresso Nacional, sem discussão ou consideração pela discussão, pois conforme Fernandes (1976, p. 293), “o capitalismo dependente e subdesenvolvido é um capitalismo selvagem e difícil, cuja viabilidade se decide, com frequência, por meios políticos e no terreno político”. Assim, a burguesia nacional se apodera do Estado e imprime um controle autocrático burguês sobre a política, caracterizando a burguesia nacional como burguesia autocrática que não tem projeto de soberania nacional, isto é, de superação da condição de capitalismo periférico e dependente, e opera contra o próprio desenvolvimento científico e tecnológico da economia brasileira, não permitindo, por consequência, a formação de uma classe operária culta e qualificada, capaz de estimular o desenvolvimento econômico-social do país. Assim, o traço fundamental da reforma do ensino médio não poderia estar de fora do contexto de golpe de Estado e da Medida Provisória.

A dominação burguesa revela-se à história, então, sobre seus traços irredutíveis e essenciais, que explicam as “virtudes”, “defeitos” e as “realizações históricas” da burguesia. A sua inflexibilidade e a sua decisão para empregar a violência institucionalizada na defesa de interesses materiais privados, de fins políticos: particularistas; e sua coragem de identificar-se com formas autocráticas de autodefesa e de autoprivilegiamento. O

“nacionalismo burguês” enceta, assim, um último giro, fundindo a república parlamentar com o fascismo (Fernandes, 1976, p. 296).

Neste contexto de contradições e de uma conjuntura política ultraconservadora, de intensificação do processo de reestruturação produtiva, de crise econômica e ampliação do capital financeiro especulativo que é criada de forma autocrática um conjunto de ordenamento jurídico para institucionalizar um golpe no âmbito das políticas educacionais. A própria reforma educacional de Michel Temer faz parte inerente da Reforma do Estado, cujo processo tem origem na reforma do Estado e da administração pública, de cunho neoliberal e gerencial, inserida no âmbito do Estado pelo ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, durante o 1º mandato do governo de FHC.

A reforma do ensino médio complementa a reforma do Estado ao ajustar a esfera educativa e pedagógica à chamada *Nova Gestão Pública (Bresser Pereira)*. Sander (2005) apresenta as duas formas de gestão consolidadas na educação, a *gestão democrática* que costuma ser a aquela que se constata nos projetos pedagógicos das escolas e a *gestão produtiva* que controla e comanda a gestão das escolas e dos sistemas de ensino. As duas formas de gestão não se encontram e estão em níveis hierárquicos distintos, enquanto uma se encontra na esfera superior da administração/aparato estatal, a outra se restringe à esfera educacional/pedagógica, mais como um valor do que como uma prática. De toda forma, a reforma do ensino médio termina de finalizar o avanço neoliberal e abarca a totalidade objetiva e subjetiva da educação, impregnando-a de valores mercantis, assim, a gestão participativa, a formação cidadã, a centralidade da escola, a democratização da gestão, o orçamento participativo, a organização

do trabalho escolar, as instâncias coletivas de participação, a inserção social da comunidade na escola, o envolvimento dos movimentos sociais, e a famigerada autonomia pedagógica, são ressignificadas em torno da gestão produtiva, produzindo uma modificação estrutural na escola desde o chão da sala-de-aula.

Assim, o avanço neoliberal se expande para as subjetividades e procuram formar o “homem empresarial”, conforme Pierre Dardot e Christian Laval (Dardot e Laval, 2016), por isso que o golpe de Estado pôde se concretizar após conquistar o apoio popular e a hegemonia cultural com artifícios de manipulação de massa, coordenada por setores da sociedade civil, especialmente de grandes empresários, instituições, e organizações não governamentais, com apoio do poder financeiro, midiático e judiciário, que tem nas últimas décadas fazendo uma ofensiva para interferir nos rumos da educação pública. A classe dominante (Louis Althusser) desde meados dos anos de 1980, durante o processo de redemocratização política, compreendeu que a luta de classes envolve o controle sobre educação, as escolas e universidades, e em uma nítida ofensiva luta cultural contra a classe operária, se apoderou do Estado, por reconhecer que a educação tem se tornado realmente promotora de consciência e de atuação política, em ambientes mais democráticos e mais propícios à libertação.

Articula-se, atualmente, o autoritarismo de um Estado autocrático a uma manipulação midiática para justamente reformar a educação e a impregná-la com valores da burguesia, ou seja, novamente, valores vinculados às novas demandas do mercado de trabalho, do setor produtivo e do setor financeiro. A educação deixa de ser um bem comum, público, para se transformar em mercadoria. Disso decorre, de um lado, a reestruturação do ensino médio embasada numa concepção de formação oriunda de pedagogias

burguesas, com uma linguagem que enfatiza as competências e os conhecimentos úteis como produtos e serviços, por isso a importância do empreendedorismo. A ênfase na profissionalização permite inserir o empreendedorismo e associá-lo à profissionalização, configurando-se como um tipo de formação aligeirada, em cursos predominantemente de qualificação e não de cursos estritamente técnicos. Trata-se de um ensino pseudoprofissionalizante cujos valores de mercado se inserem nos objetivos da educação, se mesclam com valores pedagógicos e educacionais e se tornam atrativos à juventude e seus familiares, ou seja, o ensino profissional que se generaliza no seio do ensino médio se ajusta ao contexto das transformações do mercado que se pauta cada vez mais por uma sociedade do não-emprego ou do emprego informal, precário, intermitente etc., conforme frisa Antunes (2018), ao se referir à “precarização estrutural do trabalho”.

Os itinerários formativos não podem ser compreendidos de forma autônoma e independente dos referenciais teóricos liberais e da conjuntura política e econômica brasileira, são, ao contrário, parte de um movimento que se infiltra e se apodera da escola, como uma forma de impregnar a formação geral, o ensino médio regular, com valores mercantis de uma sociedade capitalista em crise (valorização do capital), transformando radicalmente a escola e a identidade do ensino médio. Nessa perspectiva, os itinerários formativos têm como objetivo atacar a escola, fragmentando a formação e eliminando a formação humana, a história e a cultura e, inclusive, a própria ciência, fortalecendo uma ciência burguesa, aplicada, a serviço do capital, aquela que serve diretamente à produção. Nesse sentido, a escola perde o seu caráter público e comum, se transforma em mercadoria e se torna pragmática e utilitarista, e a justificativa é objetivamente apresentada nos discursos da reforma do ensino médio como uma

escola sem respaldo na realidade e no cotidiano do estudante, uma escola desinteressante e enfadonha, e com perspicácia se refere ao “protagonismo” estudantil, ao projeto de vida do adolescente, aos perfis pessoais e às escolhas profissionais, para justificar a inserção precoce do adolescente no mercado, enfim, alindando interesses particulares do capital como se fossem interesses universais da juventude. Assim, a atuação empresarial na educação nega a educação como direito subjetivo público, comum e universal e impõe uma visão restrita e privativa, em que a educação é um serviço e, portanto, deve ser regulado pelas mesmas lógicas do mercado.

O ensino médio tem, de fato, uma relação próxima com o mundo do trabalho numa perspectiva marxiana (Saviani, 2007), mas, nessa realidade, a relação com o mercado é direta e íntima com a produção capitalista e suas vicissitudes que promovem a intensificação das formas de exploração da força de trabalho em um mercado cada vez mais desregulamentado em cujas regras capitalistas de competitividade põem os indivíduos em luta entre si, em uma sociedade natural e selvagem, conforme o ponto de vista liberal, sem nenhum tipo de coletivismo e solidariedade.

Entretanto, conforme a LDB 9.394/1996, o ensino médio é a última fase da Educação Básica. Isso significa que a finalidade do ensino médio é a mesma da Educação Básica, ou seja, no Art. 22 da LDB diz que: “*A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*”. Assim, quando a reforma do ensino médio fragmenta o ensino médio em duas partes distintas, reduz a carga horária da formação geral e insere e amplia os itinerários formativos, generalizando-os, já não está mais fomentado uma educação comum e obrigatória a todos. Então, não se trata de garantir diversidades

formativas como percursos formativos, mas de excluir a possibilidade de um ensino comum, heterogêneo, de alta qualidade, por que a regra é isto ou aquilo, a lógica dos itinerários é excludente, em última instância, é a sonegação do conhecimento geral e o oferecimento de um fragmento, e mesmo sem entrar no mérito de conteúdo do saber escolar, o que se oferece é um fração, uma visão parcelar da realidade e do saber escolar, tipificada em conformidade ao perfil do estudante, como se fosse possível pela psicologia afirmar que os estudantes possuem perfis que se caracterizam pelas áreas do saber humano, o que contraria, inclusive, qualquer discussão minimamente séria sobre interdisciplinaridade.

O princípio da reforma do ensino médio não garante a diversidade formativa, pois fatia e fragmenta o currículo, contrariando a própria lei maior da educação e a finalidade social da educação. Assim, também não garante que as especificidades das realidades territoriais sejam atendidas, já que a Base Nacional Comum Curricular tem como objetivo a efetivação da homogeneização e da padronização curricular, criando um padrão mínimo de formação. A BNCC é uma inovação educacional e um retrocesso sem precedentes na educação brasileira (Alves, 2014), e não apenas não atende à diversidade territorial, a diversidade étnico-racial do povo brasileiro, como é um atraso diante os avanços científicos no campo da educação, da pedagogia, da psicologia, da sociologia etc., e desconhece o que seja o ser humano dos estudantes.

A fragmentação produzida pelos itinerários formativos são a face de uma especialização do conhecimento, diferentemente do que a reforma do ensino médio prega ao se referir às “áreas” (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias etc.). Aliás, as próprias áreas ao eliminar as disciplinas formativas e instituir os componentes curriculares, na verdade, estão eliminando a própria

interdisciplinaridade e as próprias áreas, pois é *non sense* qualquer referência à interdisciplinaridade sem disciplinas. A sua intenção é eliminar as ciências humanas que é uma área bastante combatida nos últimos governos, mas ao mirar nas humanidades, acertam todas as ciências, daí fato de os itinerários formativos não carregarem nenhuma base científica sólida para embasar as áreas do saber. Ou seja, estas áreas estão longe de se configurarem como interdisciplinares, na verdade, não são áreas, pois não tem bases científicas e históricas, tem arremedo de ciência e numa análise mais sutil o que se constata são uma ausência completa de qualquer conteúdo historicamente elaborado pela humanidade (Saviani, 2007).

Sem a intenção de exagerar, os livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) são bastante representativos do que costuma chamar de literatura de autoajuda, e possuem algumas características, entre as quais, o foco em temas não polêmicos, ou seja, em temas caros à história e à ciência e que contribuíssem com a evolução e a civilização da humanidade; são conteúdos que exaltam o cotidiano e o imediatismo descolado de uma visão de totalidade e sua diversidade; são conhecimentos sem contexto e sem história e que já partem do princípio da aplicação ou do “fazer” que despolitiza; por fim, o objetivo da aprendizagem é atingir o estudante como ser individual, natural, biológico, psicológico etc., ou seja, o foco é a vida do estudante, a construção da pessoa, tanto que o livro primeiro que introduz a lógica dos demais, é o *Projeto de Vida*, e em um rápido folhear se constata desde as primeiras páginas que seria um livro didático cômico se não fosse trágico; por vida se entende a vida individual da pessoa como ser do capitalismo, e ainda que se que faça menção à cidadania, é a cidadania burguesa, e a “vida” somente tem sentido se o fim da vida for o “sucesso”, ou seja, a “felicidade” é

estabelecida no mercado. Então, não se trata de um sujeito histórico, mas de um sujeito indivíduo, e numa sociedade dos indivíduos, a liberdade é do indivíduo e, nesse sentido, a responsabilidade pelo sucesso é jogada nos ombros do indivíduo. A pedagogia das competências se baseia nesta concepção burguesa de homem. É claro que se trata de uma falsa liberdade, pois a suposta liberdade de escolha entre os itinerários formativos é feita de forma precoce sem a visão de conjunto, aliás, contrariando o que prevê o Art. 22 da LDB 9.394/1996.

O conteúdo trabalhado na obra de Projeto de Vida possibilita aos alunos a percepção de si mesmos como seres em pleno desenvolvimento, assumindo a responsabilidade por suas escolhas, atitudes e hábitos que irão impactar sua vida, bem como a vida dos demais. A construção do projeto de vida é, assim, uma prática cidadã: contempla o direito à liberdade de escolher e lidar com as repercussões das escolhas feitas (POR QUE ADOTAR OBRAS DE PROJETO DE VIDA?, 2023)

O *Projeto de Vida* tem sua forma similar na ditadura civil-militar com as disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil que substituíram na época a História e a Geografia. Atualmente, as disciplinas substituídas são exatamente aqueles das áreas de ciências humanas (Filosofia, Sociologia, Geografia e História). Na verdade, são as ciências humanas nos processos de implementação da reforma nos Estados, as que mais tem perdido em carga horária no currículo ou que tem sido transformada e recheada por valores mercantis. A ideologia também é similar, antes era a formação da moral patriótica anticomunista, agora é a moral empresarial anticomunista. Para Laval (2004) os valores mercantis na educação se inserem com a “ideologia da

profissionalização”, então, a nova ideologia escolar é a da classe burguesa, associada ao mundo empresarial e à necessidade de generalizar a profissionalização para todos os níveis e modalidades de ensino (Costa & Machado, 2021). Como a sociedade burguesa é uma sociedade de indivíduos, a tarefa da educação é desenvolver as suas competências e o seu empreendedorismo, de modo que se seja capaz de competir e sobreviver no mundo competitivo. Assim, a homogeneização da BNCC é forma mais adequada, rápida e eficiente de se promover a mentalidade do homem burguês.

A reforma do ensino médio e sua BNCC se fundamentam na pedagogia das competências e o seu modelo formativo tem como finalidade declarada preparar ou treinar, em habilidades e competências, os estudantes para o desempenho nas provas nacionais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e internacionais do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment - PISA), segundo um modelo internacional standardizado. O objetivo não é mais a formação humana omnilateral, o objetivo agora é a qualificação (ou desqualificação) e a articulação imediata do homem ao mercado, ao emprego, à empregabilidade, reduzindo a concepção de educação e de homem a algo bastante restrito, mecânico e pragmático. É colocada de ponta cabeça a relação entre educação e emprego, trabalho e mercado, sendo o emprego e o mercado o senhor da educação. E, mais uma vez, se invertem também a relação estabelecida no artigo 22 da LDB, colocando o predicado como o sujeito da frase, ou seja, o trabalho ou os estudos posteriores como fim, enquanto o desenvolvimento do “educando” como meio. Assim, o homem não mais é finalidade de si mesmo e a educação não tem mais como finalidade a formação do homem. E como diz Paro (1999), a

finalidade da educação não é o trabalho, o trabalho é a mediação, a finalidade é o próprio homem.

Se a noção de homem é degenerada e negligenciada, a noção de currículo é extorquida e equivocada, pois não a entende como um processo de produção e construção coletiva, de forma participativa na escola. Assim, na BNCC, o currículo é uma diretriz exótica à escola composto de valores mercantis e empresariais que permeia todos os itinerários formativos e não apenas o 5º itinerário de formação técnica e profissional, como, por exemplo, alguns valores como empreendedorismo, empregabilidade, educação financeira, economia criativa, educação 4.0 e todo um rol de possibilidades em torno da área de Gestão e Negócios.

Considerações Finais

Enfim, se a reforma do ensino médio é perpassada por um viés de ensino profissionalizante, é pertinente se questionar para qual mercado de trabalho, pois o Brasil é como diz Fernandes (1976), um país de capitalismo dependente, e está historicamente articulado a uma divisão internacional do trabalho, numa perspectiva submissa ao capitalismo mundial, o que retrata um mercado de trabalho também submisso, em que possui um tipo específico de força de trabalho, geralmente pouco qualificado tecnicamente, e mais recentemente com o desenvolvimento das forças produtivas e com o acirramento do desemprego estrutural, num processo acelerado de metamorfose do trabalho, apresenta empregos não apenas de trabalho simples, mas precário, informal, sazonal. Portanto, a reforma do ensino médio está se referindo a um mercado de trabalho estruturalmente precarizado cujos empregos são condizentes com uma estrutura social peculiar, o que significa que a burguesia nacional se acomodou a um projeto de

desenvolvimento econômico-social submisso e dependente, e assim há de se pensar em que medida é possível falar de profissionalização, sem sólida base científica, cultural e tecnológica. Na verdade, há de se questionar se de fato as escolas estão pelo menos preparando os alunos para o mercado com a reforma do ensino médio e a hipótese que se desenvolve é que não é esta a intenção da reforma, considerando a realidade brasileira do mundo produtivo exige como padrão comum, no jargão do mercado, uma mão-de-obra barata, uma forma de adaptação estratégica ao *precário mundo do trabalho*. Assim, sabendo que a premissa da reforma do ensino médio é oferecer cursos preferencialmente na forma qualificação e não de habilitação técnico-profissional e na perspectiva de uma pedagogia das competências que secundariza os conhecimentos historicamente elaborados pela sociedade, é plausível a hipótese, com Motta e Frigotto (2017), que a intenção é a acomodação social da juventude frente aos dismantelamentos da sociedade capitalista, imperando uma desordem inerente ao próprio sistema, que condena a juventude estudantil à satisfação da sua existência material no trabalho simples e precarizado, conforme as condições medíocres de uma qualidade de vida indigna do ser humano.

Referências

ADRIÃO, T.M.F.; GARCIA, T.G.; BORGHI, R.; ARELARO, L.R..G. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose. **Educação e Sociedade**, v.33, p. 113-131, 2016.

Alckmin elogia reforma do Ensino Médio colocada em vigor pelo ex-presidente. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MdcC_XoHWh0 Acesso em: 2 de fevereiro de 2023

ALVES, N. Sobre a Possibilidade e a Necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464-1479, out/dez. 2014.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** 1. ed., SP: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15/02/2022.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 15/02/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15/02/2022.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018a.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1_02481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15/02/2022

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018b**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 15/02/2022.

Costa, H. P., & Machado Dias, V. E. (2021). A PROFISSIONALIZAÇÃO GENERALIZADA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO MÉDIO. **Revista Trabalho Necessário**, 19(39), 236-259. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47185>.

COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. Os Reformadores Empresariais e as Políticas Educacionais: Análise do Movimento Todos pela Base Nacional Comum. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. SP: Boitempo, 2016.

DIAS, Vagno E. M. **A educação integrada e a profissionalização no ensino médio**. 2015. 239f. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8696>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaios de interpretação sociológica. 2ª ed., RJ, Zahar Editores, 1976.

FERRETTI, C. J. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, p. 261–271, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6975. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>.
Acesso em: 10 fev. 2023.

FERRETTI, C. J.; RIBEIRO, M. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da Reforma do Ensino Médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 114-131, 28 mar. 2019.
Acesso em: 15/02/2022.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 3ª ed., SP, Cortez Editora: Editora Autores Associados, 1989.

GARCIA, Teise de O. G. Contratualização de resultados na gestão educacional escolar em redes estaduais de ensino. **RBPAE**, v. 35, n.1, p. 77-98, jan./abr. 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 6ª edição, RJ, Civilização Brasileira, Vol. 2, 2011.

KUENZER, A. Z. “Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível”. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139. Campinas, abr.-jun./2017, p. 331-54. Acesso em: 15/02/2022.

MOTTA, V.C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº. 746/2016 (Lei nº. 13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr-jun., 2017. Acesso em 15/02/2022.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). **Trabalho para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

POR QUE ADOPTAR OBRAS DE PROJETO DE VIDA?

Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/projeto-de-vida/> Acesso em: 9 de fevereiro de 2023.

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 41–54, 2005.

DOI: 10.26512/lc.v11i20.3215. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3215>
. Acesso em: 10 fev. 2023.

PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. *Revista USP*, [S. l.], n. 127, p. 69-86, 2020.

DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p69-86. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047>. Acesso em: 10 fev. 2023.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* 3ª ed. SP: Cortez, 2006.