

A atual investida do capital na formação das juventudes nos Ensinos Médio e Profissional¹

The current capital onslaught on the youths' training in High School and Vocational Teaching

Joseane Vieira Cavalcante de Camargo
Neide de Almeida Lança Galvão Favaro
Priscila Semzezem
Universidade Estadual do Paraná – Unespar
Paranavaí - Brasil

Resumo

Os Ensinos Médio e Profissional são alvos de reformas que incidem na formação das juventudes brasileiras, requerendo a compreensão das relações sociais nas quais se inserem. Por intermédio de pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo e amparada no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico, o atual Ensino Profissional é analisado no âmbito do Ensino Médio brasileiro, com seus impactos para as juventudes, relacionando-o com a lógica do capital. Em síntese, depreende-se que a formação dos jovens atende às necessidades de adequação à lógica contraditória do capital que, estrategicamente, faz investidas na educação pública para se reproduzir. O enfrentamento desse processo, conseqüentemente, exige uma ação extremamente complexa, pois está vinculada a embates coletivos radicais pela superação dessa sociabilidade.

Palavras-chave: Capital; Juventudes; Ensinos Médio e Profissional.

Abstract

High school and vocational teaching are reforms targets upon Brazilian Youth, what require understanding social relationships on they are inserted in. Through bibliographical and documental research with qualitative approach and based on the historical materialism as theoretical-methodological framework, vocational teaching is analyzed within the Brazilian High school context with its impacts on youth, relating it to the capital logic. To sum up, it appears that the training of young people is addressed to the adequacy to the contradictory capital logic, which strategically onslaught on public education to reproduce itself. Facing this process consequently requires an extremely complex action because it is linked to radical collective struggles to overcome this sociability.

Keywords: Capital; Youth; High school and Vocational teaching.

Introdução

Nas últimas décadas os Ensinos Médio e Profissional brasileiros geraram debates e disputas materializados em diversas normativas legais. Considera-se um desafio necessário avançar na identificação de suas condições e efeitos reais, investigando suas causas fundantes, o que se torna possível ao desvelar-se suas articulações às demandas do trabalho sob a lógica do capital. Isso porque a formação profissional que se oferta no Ensino Médio brasileiro se destina às juventudes, estando diretamente vinculada ao trabalho e à vida social.

Nesse sentido, Ferretti (2018) evidencia a necessidade de uma discussão aprofundada em relação à reforma do Ensino Médio aprovada pela Lei nº 13.415/2017, a fim de apreender o interesse que se oculta por trás de suas finalidades, uma vez que há concepções com fundamentos teóricos, políticos e sociais distintos e até mesmo antagônicos acerca da compreensão da capacidade dos jovens e de sua ampla realização.

Alguns pressupostos orientam esta discussão. Devido à diversidade e desigualdade social do país, é necessário considerar na abordagem dos jovens tanto aqueles que frequentam a escola pública brasileira como os que frequentam instituições privadas, além dos que estão fora do sistema de ensino. O que existe são diferentes juventudes, seja por sua origem, experiência de vida, possibilidades de acesso à escola, cultura e trabalho, seja por suas necessidades e carências, oportunidades no mercado de trabalho e suas perspectivas em relação a ele (FERRETTI, 2018).

Na acepção aqui adotada, acrescenta-se o elemento determinante dessas distinções: a condição que os jovens ocupam no seio dessa forma social: proprietários ou não proprietários dos meios de produção para produzirem a sua existência. É isso que determina a qual classe social eles pertencerão, ou seja, se terão que vender sua força de trabalho ou não.

Com tais princípios objetiva-se analisar o Ensino Profissional no âmbito do Ensino Médio no Brasil e seus impactos para as juventudes, com ênfase na atual reforma, relacionando-o com a lógica do capital. Visa assim apreender as questões educacionais associando-as com suas múltiplas determinações presentes na materialidade econômica e social, a fim de contribuir com a identificação de suas finalidades atuais e de suas consequências objetivas nesta sociabilidade.

Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, baseado em uma pesquisa bibliográfica e documental, apoiado em autores que analisam a Educação Profissional no Brasil e na legislação atual que o regulamenta. Ampara-se no referencial teórico-metodológico do materialismo

histórico, a fim de assegurar a análise da educação a partir dos elementos mais amplos que compõem a totalidade histórica e social.

Organiza-se por meio da explanação das tensões que permearam o processo que culminou na aprovação da Reforma do Ensino Médio de 2017, analisando as principais alterações que a Lei nº 13.415/2017 promoveu e seus desdobramentos para os Ensinos Médio e Profissional. Discute-se a seguir sua vinculação aos determinantes econômicos que afetam esse ensino, com o propósito de auxiliar no entendimento das causas que sustentam tais mudanças nos Ensinos Médio e Profissional e discutir seus objetivos e consequências para a formação das juventudes.

1 A Educação Profissional brasileira no interior da Reforma de 2017

A educação dos jovens trabalhadores sempre foi pautada pelo trabalho, como condição de sua existência. A aprendizagem informal ocorria no próprio trabalho, mas a complexidade das relações sociais gerou a escolarização. No Brasil, foi com o avanço do capital que inúmeras legislações nortearam a oferta pública da Educação Profissional na etapa do Ensino Médio, especialmente no decorrer do século XX. Esse processo revelou a existência de embates quanto à formação dos jovens trabalhadores, que oscilaram entre a preparação instrumental para o trabalho e uma formação integral, que unisse educação intelectual e profissional.

No contexto mais recente, os Ensinos Médio e Profissional foram evidenciados por meio de uma reforma aprovada de forma autoritária. Ela iniciou-se com a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, que instituiu em um primeiro momento a reforma do Ensino Médio, alterando sua estrutura e currículo, nas escolas públicas e privadas do país. Para regulamentá-la, em fevereiro de 2017 promulgou-se a Lei nº 13.415, estabelecendo novas diretrizes e bases para o Ensino Médio, em vigor.

Sua imposição ocorreu sob resistências dos setores progressistas da sociedade civil, como associações e instituições que compõem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, os movimentos estudantis e de docentes. Apesar do tensionamento oriundo dessas reações, evidenciou-se sua implementação em nome de melhores rendimentos na educação, alinhamento às diretrizes internacionais e criação de condições para destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico do país (PADUA; GUIMARÃES, 2021).

O argumento dos baixos índices de aproveitamento obtidos nas avaliações nacionais e internacionais justificou a urgência na promulgação da nova Lei do Ensino Médio. Utilizou-se

A atual investida do capital na formação das juventudes nos Ensinos Médio e Profissional

do pressuposto de que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revela resultados insuficientes desde 2009, o que exigiria a modificação dos currículos (COSTA; COUTINHO, 2018).

Outra premissa que amparou a positividade da reforma foi a concepção pedagógica de “aprendizagem flexível”. Segundo seus apologistas, no mundo de transformações aceleradas em que vivemos isso é uma necessidade, por essa razão, propuseram a “flexibilização curricular” no Ensino Médio. Coadunando com as diretrizes internacionais, vigora a orientação de que é necessária uma formação para a vida social contemporânea, que é extremamente dinâmica, a fim de assegurar o desenvolvimento econômico do país.

Nessa lógica, o ensino ofertado até então não seria atrativo para os jovens, por ter muitas disciplinas que não despertam seu interesse, de modo que a “flexibilização curricular” seria uma maneira de eles escolherem seus percursos, tornando-se protagonistas de sua formação, o que seduziu o público em geral. Sob tais alegações teceu-se um discurso superficial e atrativo para obter o consenso social em torno da necessidade da reforma do Ensino Médio.

Ela implica em desdobramentos reais para as juventudes e foi empreendida a partir da prevalência de interesses privados. Isso foi viabilizado no processo de sua aprovação, pois setores públicos (MEC e Secretarias de Estado da Educação) e privados (Fundação UNIBANCO, Todos pela Educação, Sistema S e outros) orientaram tais mudanças educacionais. Duas medidas se sobressaem na legislação aprovada: a reorganização pedagógica e curricular do Ensino Médio e as normas do uso de capitais públicos para o ensino (KUENZER, 2017).

A estrutura e o currículo do Ensino Médio nas escolas públicas e privadas foram afetados, o que exigiu a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.395 de 1996 (BRASIL, 1996). Como desdobramento, aprovou-se a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), o que se efetivou em 2018 (BRASIL, 2018), a fim de definir um currículo comum que passou a ser complementado por uma parte diversificada.

A fim de compreender as mudanças, caracterizam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2012, que até então orientavam a estrutura curricular. Elas se organizavam em quatro áreas de conhecimento, conforme Artigo 8º: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas (BRASIL, 2012). No Artigo 14

dispunham que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos.

O inciso VI do Art. 14 organizava o Ensino Profissional da seguinte forma: “atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por *integração* com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas” (BRASIL, 2012, grifos nossos).

A Lei nº 13.415/2017 manteve uma formação geral e básica para todos, afirmando que ela é articulada como um todo, indissociável do contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural, local, do mundo do trabalho e da prática social. No entanto, passou a vigorar na LDBEN o Art. 36, com a seguinte redação: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (BRASIL, 2017).

A parte comum, que é orientada pela BNCC-EM, foi estruturada no Art. 35-A, acrescido à LDBEN, com a função de definir “direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio”, sendo organizada também em áreas de conhecimentos: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; e IV – ciências humanas e sociais aplicadas. Note-se a inclusão das “tecnologias” nas três primeiras áreas.

Já a parte dos itinerários formativos ficou disposta no Artigo 36 da LDBEN alterada, abrangendo cinco percursos distintos, da seguinte forma: “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, 2017). Constata-se que a formação técnica e profissional é *um dos* percursos possíveis desde a reforma, não estando mais integrada com uma formação ampla e comum no Ensino Médio.

Sob a alegação de que o aluno escolherá seu itinerário, fortaleceu-se a ideia de “flexibilização do ensino”. Sua oferta será por meio de distintos arranjos curriculares e deverá levar em conta o contexto local e as possibilidades de cada sistema de ensino. Favaro, Semzezem e Gotardo (2020, p. 742) expressam preocupações com sua concretização nas escolas, pois com “[...] a fragilidade atual das instituições públicas de ensino, prevê-se que não há condições de equipar laboratórios ou de se implantar tecnologias para ofertar todos os itinerários, nem haverá professores qualificados nas distintas áreas de conhecimento”.

Outro aspecto da Reforma de 2017 relacionado ao currículo e que merece atenção é a mudança na jornada escolar, que foi chamada na Lei de “educação integral”. A reforma alterou

A atual investida do capital na formação das juventudes nos Ensinos Médio e Profissional

o Artigo 24 da LDBEN de 1996, que antes estava definido da seguinte forma: “I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996). A Lei nº 13.415/2017 determinou o aumento progressivo da carga horária anual do Ensino Médio para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino ao menos atingir 1.000 horas no prazo máximo de cinco anos (BRASIL, 2017). Isso totalizaria, ao final, uma carga horária de 4.200 horas.

O aumento da jornada escolar do Ensino Médio poderia pressupor que os jovens permaneceriam por sete horas na instituição de ensino, trazendo implícito o objetivo de retirá-los das ruas e ocupá-los. Mesmo se a legislação preconizasse uma formação ampla e fosse possível considerar os benefícios formativos dessa suposta permanência na escola, seus efeitos esbarram na realidade concreta: para as escolas se adequarem a essa jornada de ensino, o governo teria que investir financeiramente em tais instituições, o que não se vislumbra no contexto atual, de intensos cortes orçamentários na educação. Conforme descreve Lisboa (2021, p. 01), o ano de 2020 foi marcado pelo menor investimento para a educação brasileira: “[...] O resultado é um contrassenso pelo contexto da pandemia, quando as necessidades educacionais aumentaram”. Em específico sobre a Educação Básica, ela

[...] encerrou o ano com o menor orçamento e a menor execução orçamentária (dinheiro de fato usado) da década. A etapa fechou 2020 com R\$ 42,8 bilhões de dotação, 10,2% menos em comparação com 2019, e R\$ 32,5 bilhões em despesas pagas. Em outras palavras, o MEC gastou mais recursos com a educação básica em 2010 e em todos os anos subsequentes do que em 2020 (LISBOA, 2021, p. 01).

Em relação à carga horária prevista na reforma, ela impacta diretamente os alunos trabalhadores, pois inviabiliza a frequência. “É evidente que eles e nós sabemos que 800 horas anuais é o máximo que se pode propor para a situação: o aluno trabalhador, estudante do período noturno, com idade regular de 15 a 17 anos ou maior de 21 anos” (ARELARO, 2017, p. 12). Não por acaso a Lei nº 13.415/2017 trata de forma breve esse ponto, aparentemente dando a entender que a concebe apenas como uma extensão da carga horária.

É constatável que a formação humana integral e para todos não é o que se almeja com a reforma. A superficialidade e os reais objetivos de suas medidas ficam evidentes quando se analisa outro aspecto aprovado, que foi a *redução da carga horária comum*, que deve atender à BNCC-EM. O parágrafo 5º do Artigo 35-A, acrescido à LDBEN, limitou a carga horária comum destinada a cumprir a BNCC-EM a, no máximo, 1.800 horas nos três anos de Ensino Médio

(BRASIL, 2017), o que não corresponde sequer à metade da carga horária geral prevista. Abre-se assim a prerrogativa para proposições de uma carga horária ainda menor de formação comum.

Ainda se atendo à questão curricular, a Reforma de 2017 retira as disciplinas de artes, filosofia e educação física, o que ocasionou mais uma grave mudança na LDBEN de 1996, que no Art. 36 incluía os ensinamentos de Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todos os níveis do Ensino Médio. Estes componentes poderão ser oferecidos como “estudos” e “práticas”, ficando bastante vaga sua oferta, inviabilizando a muitos jovens o direito à compreensão da ciência, das letras e das artes, bem como do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura.

Além da formação comum, os jovens serão direcionados a um dos cinco itinerários formativos, organizados por meio de oferta de arranjos distintos, o que ocorrerá, conforme determina a Lei, de acordo com a realidade de cada sistema de ensino e suas possibilidades (BRASIL, 2017). Isso agrava as condições do ensino ofertado aos jovens trabalhadores, já que deixa a cargo dos sistemas de ensino, a partir de suas capacidades e critérios, a escolha de qual itinerário ofertar.

O que se omite na propagação do discurso ideológico é que a oferta de todos os itinerários não é obrigatória na instituição de ensino, então o que vai ocorrer é que cada escola e localidade só terá condições de ofertar alguns itinerários. Muitas escolas públicas terão opções restritas, devido a suas condições estruturais e falta de professores em algumas áreas, já que em alguns municípios existem apenas uma ou duas escolas. Considerando-se a precariedade nas escolas e estados, bem como a falta de docentes em várias áreas, a tendência aparente é haver poucas opções aos estudantes.

Outro elemento a se considerar é que a classificação dos itinerários e sua defesa pressupõe uma escolha precoce dos jovens para uma área de especialização, inviabilizando o seu acesso e aprofundamento de conhecimentos em outras áreas. Desconsidera-se que esse ainda é um período em que os jovens estão se preparando para fazer suas escolhas.

Em face de tais desdobramentos da reforma, cabe refletir sobre o caráter de “inovação” do ensino que se propõe nas políticas atuais. Preconiza-se neste estudo que, embora haja mudanças no currículo e na forma de organização e gestão dos novos Ensinos Médio e Profissional, esse direcionamento não é algo recente.

A atual investida do capital na formação das juventudes nos Ensinos Médio e Profissional

A fim de explicar tal afirmação, recorre-se a Costa e Coutinho (2018), que apreciam dois pontos da Lei nº 13.415/2017 que muito remetem à década de 1940: os arranjos curriculares a partir dos itinerários formativos e a formação técnica e profissional. O resultado é a aplicação de medidas que apresentam características semelhantes ao que ocorreu no Ensino Médio dos anos de 1930 e 1940, quando foram instituídos cursos de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização comercial, ocorrendo uma centralização no Ensino Técnico. As escolas técnicas se multiplicaram de 1933 a 1945, para formar a força de trabalho então necessária à indústria brasileira em implantação, sem prover uma educação mais ampla aos jovens trabalhadores.

Outra autora que fornece alguns elementos para embasar essa concepção é Kuenzer (2017), ao constatar que o que foi disposto para a formação técnica e profissional na Reforma de 2017 constitui uma retomada do Decreto nº 2.208/1997, visto que, em nome da propagada “flexibilização”, poderão ser recuperados os módulos formativos, com o sistema de crédito e de terminalidade específica.

Na Reforma de 2017 outro elemento é revigorado e se sobressai, necessitando ser desvelado: é seu atrelamento aos interesses de grupos educacionais privados, atendendo às demandas do capital. A ênfase recai na relação público-privada, ampliando-se o espaço de formação fora da escola. Isso porque o cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio pode ser feito, segundo a nova redação do Artigo 36 da LDBEN, no parágrafo 11, reconhecendo-se “competências” e firmando-se “convênios” com instituições privadas credenciadas e com cursos realizados por educação a distância (EaD), desde que tenham “notório reconhecimento”. As exigências curriculares do Ensino Médio, por conseguinte, poderão ser comprovadas por:

- I- demonstração prática;
- II- experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III- atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV- cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V- estudos realizados em instituições de ensinos nacionais ou estrangeiras;
- VI- cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017).

Na oferta da formação técnica e profissional, especificamente, o Artigo 36, no parágrafo 6º, determina ainda que os sistemas de ensino devem considerar as seguintes possibilidades para sua integralização:

- I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

A reforma enfatiza, assim, que a formação técnica e profissional considerará a inclusão de vivências práticas no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias. Isso significa que os jovens estudantes poderão ser inseridos no trabalho, como parte de sua formação, sem ser assegurada nenhuma remuneração equivalente, o que claramente beneficia o capital. Essa também não é uma medida recente em termos de políticas educacionais.

Arelaro (2017) ressaltou a frustração ocorrida ainda no governo Dilma, quando foram transferidos recursos públicos para instituições privadas, alegando que os resultados não foram satisfatórios. Com a atual reforma essa parceria se aprofunda, configurando a instituição privada como a melhor, o que fortalece a mercantilização da educação e a investida do setor privado na escola pública, especialmente nos Ensinos Médio e Profissional.

A Lei nº 13.415/2017, ao permitir a oferta da formação técnica e profissional em parcerias com estados e com instituições do segmento comunitário, dá ampla abertura para a entrada dos setores privados na escola pública. Costa e Coutinho (2018) alertam que assim se retoma o vigor do “sistema S” de ensino, o que é novamente um retrocesso à década de 1940, de modo que essa relação público-privada pode ocasionar o esvaziamento das escolas públicas.

A consequência evidente dessas propostas é o fomento à mercantilização e à privatização do Ensino Médio, abrindo-se possibilidades para que sejam firmados convênios com setores privados reconhecidos, que ofertem formação técnica e profissional, seja presencial ou a distância.

A Reforma de 2017 introduz ainda a não obrigatoriedade da formação em cursos de licenciatura para a docência na formação técnica e profissional. Abre a prerrogativa, no Art. 6º, para que profissionais com notório saber, reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, assumam a prática pedagógica dos conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, exercendo o trabalho docente na formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A atual investida do capital na formação das juventudes nos Ensinos Médio e Profissional

Novamente observa-se sua semelhança com o que determinavam as Leis Orgânicas da Reforma de Capanema, da década de 1940, período em que os elaboradores de tais medidas compreendiam que os cursos técnicos tinham por finalidade ensinar apenas técnicas exclusivas ao desempenho de funções na indústria (COSTA; COUTINHO, 2018). O notório saber afeta a formação dos jovens já que qualquer pessoa, graduada ou não, que comprove o domínio em uma distinta habilidade profissional, poderá lecionar em cursos profissionalizantes, sem a devida e necessária preparação pedagógica.

O que se constata é que a Reforma do Ensino Médio de 2017 permite o Ensino Técnico e Profissional como itinerário formativo, sob um discurso de desenvolver programas educacionais inovadores, objetivando a qualificação dos jovens para o mercado de trabalho. “O Ensino Profissional, desta forma, volta ao debate, pois a reforma apresenta um formato pedagógico caracterizado pelo aprofundamento da desigualdade educacional, em que o currículo escolar fica regulado pelo setor produtivo” (FAVARO; SEMZEZEM; GOTARDO, 2020, p. 743).

Como interpretar e compreender esse processo, em suas causas? Perante o pressuposto que orienta esta análise, isso demanda a compreensão da própria relação material que determina a condição da vida social sob o capital.

2 Fundamentos estruturais do ensino técnico e profissional atual e seus desdobramentos para as juventudes brasileiras

Diante da ausência de ineditismo nas medidas adotadas pela reforma de 2017 e sem desconsiderar o aprofundamento sem precedentes na abertura da escola pública ao setor privado, é imprescindível compreender de modo mais profundo os objetivos que orientam as políticas educacionais. É preciso considerar, de início, que a educação é uma atividade humana e social que se insere no bojo de determinadas relações de produção na vida.

No caso da sociedade atual, há duas classes sociais predominantes: de um lado estão os detentores dos meios de produção, que se caracterizam pela compra da força de trabalho do proletário ou pela produção de sua vida de forma autônoma; e de outro os trabalhadores que vendem sua força de trabalho, já que não possuem meios de produção (TUMOLO; TUMOLO, 2019). Eles dependem disso para poder comprar os seus meios de subsistência e assim assegurar sua sobrevivência, pois na relação social do capital ela passa necessariamente pelo mercado. As necessidades humanas são estabelecidas, portanto, pelas relações de produção social da vida nas quais os indivíduos estão integrados.

Como resultado dessa desigualdade de classes, a luta dos trabalhadores contra o capital tem sido uma marca histórica, desde o século XIX. No campo do socialismo e do comunismo, os clássicos desse pensamento defenderam a necessidade de eliminar a propriedade privada, que é a base material da desigualdade social (MARX; ENGELS, 2010). Só assim seria possível constituir uma relação social de homens livres e autônomos, que orientassem a vida social em benefício do gênero humano, não do capital.

Além dessas perspectivas, desenvolveram-se também outras propostas críticas, como a dos socialdemocratas, que se contrapõem ao liberalismo clássico e ao neoliberalismo. Eles acreditam, por sua vez, que por meio de intervenções políticas consegue-se fazer justiça social para acabar com a exclusão social. Para Garcia e Tumolo (2019, p. 149), porém, isso é um equívoco, tendo em vista que as “[...] pessoas não estão excluídas das sociedades, mas de dinâmicas específicas dessas sociedades, sendo que a condição de cada um reflete o modelo de organização social”.

O que ocorre nessas perspectivas reformistas é que o Estado acaba sendo apontado como regulador das políticas econômicas, como se estivesse a serviço do “interesse geral”, atribuindo ao governo a função de proporcionar um desenvolvimento associado à distribuição de renda e, assim, extinguir a pobreza. A crença é de que isso resultaria no desenvolvimento econômico e no aumento da “empregabilidade”, revelando uma compreensão de que o sistema capitalista pode ser controlado, o que não é possível (GARCIA; TUMOLO, 2019).

A pobreza é entendida superficialmente como a “falta” de algo, como dos meios materiais para a manutenção de vida, de maneira que se destacam os “problemas econômicos” sob uma visão limitada ou os de cunho político, buscando nessas esferas sua solução. Esses estudos, em geral, referem-se também aos “problemas estruturais”, contudo, não apontam quais são suas interdependências com os demais espaços de atuação, acabando por propor soluções que relativizam seu papel. Garcia e Tumolo (2019) alertam que, nessa perspectiva, os problemas sociais poderiam ser resolvidos com “vontade política” e com outro governo, como se o Estado não constituísse o sistema do capital e como se a causa da pobreza não estivesse radicada na própria dinâmica dessa relação social.

Na lógica contraditória que marca o capital, o crescente desenvolvimento do capitalismo gera uma diminuição de vagas no mercado de trabalho, já que, com o avanço tecnológico, as máquinas ocupam vários espaços nas linhas de produção. Exige-se com isso

A atual investida do capital na formação das juventudes nos Ensinos Médio e Profissional

menos força de trabalho no processo de produção, resultando na dispensa de grande parte de trabalhadores. Ocorre uma insustentabilidade na vida de uma grande parcela da população mundial, com o aumento da extrema pobreza em alguns países, o que coloca em risco as estratégias que são utilizadas para o enfrentamento de tais questões.

Para Garcia e Tumolo (2019), o fenômeno da pobreza no capitalismo evidencia a maneira com que a sociedade conduz os meios de produção e de reprodução da vida de seus integrantes. Ressaltam o fato de que seus membros, nessa sociabilidade, sempre conviveram em diferentes níveis e com um determinado número de pessoas vivendo na situação de pobreza. É necessário destacar que a pobreza é um fato histórico, observada de formas distintas, e, segundo os autores, já foi apontada como um fenômeno natural e de responsabilidade do próprio indivíduo.

O significado da pobreza está no resultado das relações sociais, devido às dificuldades que os trabalhadores encontram para vender sua força de trabalho, especialmente para o mercado capitalista, ocasionando o aumento das taxas de desemprego. Segundo Garcia e Tumolo (2019), isso dificulta cada vez mais aos trabalhadores as condições para manterem seus meios de subsistência, elevando o número de pessoas em extrema pobreza.

Tumolo e Tumolo (2019, p. 143) analisam também o desemprego como um produto histórico, pois “[...] é a manifestação aparente do ‘jogo de vida e morte’ que os indivíduos têm de travar para produzir-se como seres humanos na forma social do capital”. Na sociedade com base no capital, que tem como intuito transformar tudo em mercadoria, inclusive a força de trabalho, os trabalhadores são levados para um mercado extremamente competitivo e desigual.

Além disso, a teoria marxiana já advertiu sobre a “Lei Geral da Acumulação Capitalista”:

Ela ocasiona uma acumulação de miséria correspondente à acumulação de capital. Portanto, a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital (MARX, 2017, p. 721).

Desconsiderando essa lei do capital e a partir do pressuposto da viabilidade de exercer algum controle sobre o capitalismo, combate-se o que vem ocorrendo nas últimas décadas, em que se busca a flexibilização do aparato produtivo e também dos trabalhadores, e que resultou em inúmeras Reformas e Leis no âmbito da Educação para preparar os jovens para ocupar as necessidades do capital. Na materialidade da vida atual, porém, quem obtém o controle é a

relação social do capital, pois nela os trabalhadores são “[...] absorvidos e descartados facilmente e sem custos, de acordo com as necessidades impostas para a acumulação do capital” (GARCIA; TUMOLO, 2019, p. 140).

As medidas educacionais tomadas em relação aos Ensinos Médio e Profissional, vistas até aqui, reiteram essa constatação, pois evidenciam que o que controla os sistemas de ensino são os interesses do capital, visando à preparação da força de trabalho barata, flexível e adaptada para servir às demandas do mercado. Nessa lógica, os trabalhadores necessitam apenas de um ensino que assegure a ocupação em determinados setores no sistema capitalista ou sua adaptação às formas atuais de trabalho, como o trabalho terceirizado, o empreendedorismo, a uberização, dentre outras.

Nesse sentido é que se entende a formação ofertada pela recente Reforma dos Ensinos Médio e Profissional, que claramente não está a serviço dos trabalhadores e suas necessidades humanas. O combate a essa política só pode ser eficaz se ocorrer no interior de um projeto de transformação social mais amplo, que elimine a relação social do capital.

Bertoldo (2018) assevera que, para acabar com os impasses no âmbito educacional, enraizado na base econômica, é necessária a superação da forma societária em que vivemos, visto que o capitalismo é baseado em relações contraditórias, de quem produz e de quem é o detentor dos meios de produção, estando aí a origem do antagonismo das classes sociais.

A escola e as distintas formas de educação sistematizada, sob a lógica do capital, servem para assegurar sua reprodução, (con)formando as distintas classes sociais para o desempenho das funções necessárias ao capital, embora isso não se dê sem resistências. A determinação, em última instância, é do capital, por isso as políticas públicas educacionais são organizadas para atender a seus interesses, requerendo ampla e abrangente luta para alterar essa realidade.

[...] temos que reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma forma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecidas. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação e uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim (MÉSZÁROS, 2008, p. 55-56).

A atual investida do capital na formação das juventudes nos Ensinos Médio e Profissional

Ao se considerar a história brasileira, apresenta-se uma vasta mobilização em torno dos Ensinos Médio e Profissional, em vários momentos, expressando projetos opostos de formação. De um lado há interesses voltados para atender as necessidades de qualificação para o trabalho, e de outro o ideal de uma educação integral, que incluía ampla formação humana para todos.

Apesar dos esforços históricos em prol dos trabalhadores, procedentes de educadores e comunidade em geral, nas políticas educacionais predominam os interesses da classe capitalista, mesmo em momentos de concessões aos projetos mais progressistas. Isso leva Oliveira (2018, p. 90) a inferir que, apesar das tentativas desses educadores, que ocuparam cargos ou funções em alguns governos, “[...] as políticas por eles implementadas não foram capazes de impedir que o processo de escolarização continue contribuindo para a manutenção das formas desiguais de incorporação da juventude brasileira ao mercado de trabalho”.

Nesse aspecto, cabe aqui o cuidado para não se inverter o elemento determinante da condição econômica dos indivíduos. O seu pertencimento à classe trabalhadora está relacionado à sua condição material, à posse ou não dos meios de produção, o que não se altera pela educação. Tendo isso em vista, um primeiro elemento a considerar no que se refere aos Ensinos Médio e Profissional, é que ele não é o responsável pela condição econômica dos indivíduos, mas sim a base material na qual produz a sua existência.

Isso não tem qualquer relação com o tipo de formação humana que eles tiveram, quais escolas frequentaram, qual a qualidade da educação escolar que tiveram, se foi uma educação profissionalizante ou não, e nem qual foi o grau de escolaridade a que chegaram. Se um indivíduo teve uma formação humana limitada, passou por uma precária educação escolar profissionalizante e, no limite, é semianalfabeto, mas é proprietário de meios de produção, compra a força de trabalho de proletários, os explora e acumula capital, será um humano capitalista enquanto permanecer nessa condição (TUMOLO, 2020, p. 15).

Outro aspecto a salientar na reforma de 2017 é a investida do capital privado na educação pública, que cada vez mais é mercantilizada e subsumida ao capital, mediante intervenção dos agentes capitalistas interconectados ao Estado. Ela é direcionada pela lógica da eficiência, produtividade, meritocracia, empreendedorismo e empregabilidade, em detrimento da formação humana.

Por isso, se à primeira vista a proposta de ensino integral, com o aumento da carga horária, e a oferta de itinerários formativos diversificados pareciam inviáveis perante a condição estrutural das escolas, principalmente no cenário de diminuição de gastos públicos que acompanha esse processo, agora essa leitura se revela insuficiente e até mesmo ingênua.

Em sua regulamentação previram-se e preponderaram as parcerias público-privadas, o cumprimento da carga horária em cursos, módulos e em serviços e estágios, bem como a inserção de parte da carga horária à distância, demonstrando que o espaço escolar público é relegado a segundo plano, vindo a promover até mesmo sua desterritorialização.

O resultado concreto é a abertura da escola pública para os interesses dos oligopólios educacionais, pois a educação é apropriada para reprodução do capital. Leher (2021, p. 12) sustenta que “[...] o Estado estruturou meios poderosos de alavancagem para os negócios educacionais”. No caso da educação superior, tal estratégia “[...] esteve lastreada por gigantescos repasses de recursos do fundo público por meio do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies” (LEHER, 2021, p. 12).

Nos Ensinos Médio e profissional, por sua vez, isso se dá por mecanismos semelhantes. As relações privatistas se ampliam e os estados estabelecem parcerias para formação de professores, fornecimento de materiais e equipamentos escolares, apostilas, monitoramentos e consultorias, tudo isso amparado por robustas isenções tributárias e repasses de verbas públicas. O professor torna-se dispensável e muitas licenciaturas tendem a desaparecer.

A educação pública fica vulnerável ao capital e a formação humana é orientada por sua lógica e princípios economicistas, o que tem se acirrado com o contexto pandêmico. Reverter essa situação educacional envolve uma transformação social radical e coletiva, que não pode se dar de forma isolada da luta social concreta. Ambas devem permanecer lado a lado, sendo indissociáveis. Devem ser articuladas apropriadamente, de modo constate, em seu inter-relacionamento dialético, com as possibilidades mutáveis e de transformação social. Este é o desafio coletivo que está posto a todos que desejam uma formação humana ampla e igualitária.

Considerações finais

A Reforma de 2017 e a implantação da BNCC-EM foram propagadas pelos seus idealizadores como uma melhoria para o ensino, ocultando o desmonte que tais medidas ocasionam na educação, afetando com maior impacto o ensino público. As medidas impostas com a Lei de 2017 afetaram a estrutura curricular, tanto das escolas públicas quanto de instituições privadas, orientadas pela lógica da “flexibilização do ensino”, sob o discurso de que se desenvolveriam programas educacionais inovadores, quando o objetivo real é a formação de um trabalhador flexível, resiliente e adaptável às demandas do capital.

A atual investida do capital na formação das juventudes nos Ensinos Médio e Profissional

Salienta-se a redução da carga horária destinada à BNCC-EM ao máximo de 1.800 horas nos três anos de Ensino Médio, sem estipular um mínimo, abrindo a prerrogativa para que se determine uma carga horária ainda menor. Isso resulta na redução do tempo de estudo de conteúdos comuns e na intensificação do esvaziamento curricular.

Outro desmonte é na docência, pois o profissional com notório saber pode desempenhar o papel do professor em sala de aula no Ensino Técnico e Profissional, além de boa parte dessa formação poder ser cumprida a distância. Tudo isso fortalece ainda mais as parcerias com as instituições privadas, que em geral desenvolvem a EaD.

A implantação da Lei nº 13.415/2017, portanto, revela impactos nefastos para a formação das juventudes e o favorecimento aos interesses do capital, concretizado por alianças entre empresários da educação e Estado, que influenciam a legislação educacional e o sistema de ensino brasileiro. Os posicionamentos sociais contrários foram ignorados nas políticas estatais, pois prevalecem os interesses mercantis.

A reforma promove o reducionismo dos conteúdos e a mercantilização do Ensino Médio, descaracterizando as funções do ensino público e abrindo-o à privatização. Favorece, assim, o capital e suas demandas, descartando uma ampla formação às juventudes, pois ela não é necessária a seus objetivos de acumulação. Acirra a diferenciação educacional existente nos Ensinos Médio e Profissional, radicada nessa lógica social e em sua divisão em classes.

O objetivo é formar para as demandas da sociedade atual, em que predomina o trabalho incerto e sem garantias, sob a alegação de flexibilizar a organização curricular e os Ensinos Médio e Profissional, resultando no rebaixamento da formação e na mercantilização da última etapa da Educação Básica, intensificando sua conformação e adaptação à lógica do capital.

Infere-se que a Reforma de 2017 acentuou a adequação da formação dos jovens para os interesses do capital, fortalecendo o setor privado de ensino e degradando a formação básica comum, que permitiria o acesso aos conteúdos indispensáveis para a vida social, cada vez mais complexa e desigual. Pode-se concluir, portanto, que a luta por outros Ensinos Médio e Profissional ultrapassa os muros da escola e o campo da política estatal, devendo estar vinculada a embates radicais pela superação da sociabilidade do capital.

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/770/722>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

BERTOLDO, Edna. A dualidade estrutural na Reforma do Ensino Médio. **Gesto Debate**, v. 06, n. 01, p. 01-06, mar. 2018. Disponível em https://cdn-cms.f-static.com/uploads/1154357/normal_5afb241791732.pdf. Acesso em: 10 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 31 jan. 2021.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/2017. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175-623676506.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscilla; GOTARDO, Cleissiane Aguido. As funções do Ensino Médio Brasileiro no âmbito do ajuste neoliberal e da crise do capital. **Revista Paradigma**, v. XLI, p. 730-751, jun. 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/809/808>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32 n. 93, p. 25-42, mai./ag. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2021.

GARCIA, Adir Valdemar; TUMOLO, Paulo Sergio. Pobreza: reflexões acerca do fenômeno. A vivência do desemprego: Um estudo crítico do significado do desemprego no capitalismo. In: TUMOLO, Paulo Sergio (Org.). **Trabalho, Capital e Formação da Classe Trabalhadora**. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2019. p. 147-168.

- A atual investida do capital na formação das juventudes nos Ensinos Médio e Profissional*
- KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 9-29, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- LISBOA, Ana Paula. 2020 foi o ano com menor gasto do MEC com educação básica desde 2010. **Correio Brasiliense**, Brasília, 21 fev. 2021. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/02/4907686-2020-foi-o-ano-com-menor-gasto-do-mec-com-educacao-basica-desde-2010.html>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- OLIVEIRA, Ramon de. O Ensino Médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. **Trab. educ. saúde** [online], v. 16, n. 1, p. 79-98, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-77462018000100079&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 jun. 2021.
- PADUA, Maria de Barros da Trindade; GUIMARÃES, André Rodrigues. Reforma do ensino médio e a educação em tempo integral no Amapá. **Revista Cocar**, v. 15, n.31, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3768>. Acesso em: 07 jul. 2021.
- TUMOLO, Ligia Maria Soufen; TUMOLO, Paulo Sergio. A vivência do desemprego: um estudo crítico do significado do desemprego no capitalismo. In: TUMOLO, Paulo Sergio (Org.). **Trabalho, Capital e Formação da Classe Trabalhadora**. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2019. p. 123-146.
- TUMOLO, Paulo Sérgio. O método de Marx e o método de ensino da pedagogia histórico-crítica: um diálogo crítico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 01-25, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65251>. Acesso em: 30 jun. 2021.

Nota

ⁱ Esta pesquisa foi financiada pela Fundação Araucária – Paraná.

Sobre as autoras

Joseane Vieira Cavalcante de Camargo

Bolsista da Fundação Araucária em Pesquisa de Iniciação Científica. Licencianda do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná -UNESPAR, *Campus* de Paranavaí. Pesquisa na área de Trabalho e Educação. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Trabalho e Educação da Sociabilidade e Capital (GEPTESC/CNPQ). E-mail: joseanevieiracamargo14@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9228-0075>.

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

Doutora em Educação (UFSC), Professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* Paranavaí. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/CNPQ), e integrante do Grupo de Estudos Capital, Trabalho e Educação (GECATE/CNPQ). E-mail: neidegafa@hotmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0569-7225>.

Priscila Semzezem

Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (2012) e Professora da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, *Campus* de Paranavaí. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/CNPQ).

E-mail: priscilasemzezem@hotmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5410-2585>.

Recebido em: 19/07/2021

Aceito para publicação em: 30/11/2021