UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTIFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:
https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/12374

DOI: https://doi.org/10.22481/poliges.v4i1.12374

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:
©2023 by Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo
CEP 13083-970 – Campinas SP
Fone: (19) 3521-6493
http://www.repositorio.unicamp.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

ISSN:2763-5716

POLIGES
Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional

EDIÇÕES UESB

ITAPETINGA, 2023

REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E TEORIA DO CAPITAL HUMANO: UMA APROXIMAÇÃO

BRAZILIAN HIGH SCHOOL REFORM AND
HUMAN CAPITAL THEORY: AN APPROACH

REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA BRASILEÑA Y
LA TEORIA DEL CAPITAL HUMANO: UNA APROXIMACIÓN

Ana Beatriz Munarolo
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0006-9569-3330
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Brasil

Gabriel Franco Piovesana
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-9690-524X
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS) - Brasil

Samuel Mendonça
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-2918-0952
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS) - Brasil

DOI: 10.22481/poliges.v4i1.12374

Resumo: O estudo analisa a Reforma do Ensino Médio instituída no Brasil pela Lei n° 13.415 após a conversão da Medida Provisória n° 746 durante o governo de Michel Temer e sua relação com a Teoria do Capital Humano. O artigo assume como ponto de partida uma revisão de literatura realizada na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos descritores Reforma do Ensino Médio, Liberalismo e Capital Humano, associada à análise documental da Lei n° 13.415 em paralelo a pesquisas que angariam a perspectiva da sociedade brasileira sobre a reforma. Problematiza-se a submissão de documentos educacionais brasileiros a teorias econômicas. A hipótese é de que a Teoria do Capital Humano dialoga com a esfera educacional para obter resultados econômicos. O panorama histórico da Teoria do Capital Humano foi crucial na comunhão entre as ciências econômicas e o potencial produtivo reservado à educação. Os resultados evidenciam que a reforma educacional brasileira tem sido palco da aplicação infundada de princípios mercadológicos liberais, marcadamente a flexibilidade, a produtividade e a eficiência, repercutindo alterações em ambas as formações estudantil e docente.
Palavras-chave: Capital Humano. Lei n° 13.415/2017. Liberalismo. Reforma do Ensino Médio

Abstract: The paper analyzes Brazilian High School Reform, promulgated in Brazil by Law n. 13.415 that has become legally viable after the conversion of the Provisional Act n. 746 during Michel Temer's government, and its interaction with Human Capital Theory. The article is a literature review accomplished on *Scientific Electronic Library Online* (SciELO),

“Portal de Periódicos da CAPES” and “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” and made with the descriptors High School Reform, Liberalism and Human Capital, associated to a documentary analysis of the Law n. 13.415 and researches that gathered brazilian society perspective concerning the reform. The problem originates from brazilian educational documents submission to economic theories. The hypothesis is that Human Capital Theory dialogues with education in order to obtain economic results. Human Capital Theory’s historical background has been crucial in uniting economic science and education productive potential. The results point that brazilian educational reform has been the stage in which liberal market principles, mainly flexibility, productivity and efficiency, have been unfounded applied, spreading modifications in both teacher and student formation.
Keywords: Human Capital. Law n. 13.415/2017. Liberalism. High School Reform

Resumen: Esto estúdio analiza la Reforma de la Enseñanza Media Brasileña, originada en la Ley n° 13.415 convertida de la Medida Provisional n° 746 durante el gobierno de Michel Temer, y su relación con la Teoría del Capital Humano. El artículo és una revisión de literatura en las bases de datos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), “Portal de Periódicos da CAPES” y “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), propuesta con basa en los descritores Reforma de la Enzeñanza Media, Liberalismo y Capital Humano, y conducida junto de la investigación documental del Ley n° 13.415 simultaneamente, al mismo tiempo con pesquisas que consideran la perspectiva de la sociedade brasileña sobre la reforma. El problema aborda la sumisión de los documentos educativos brasileños a las teorias económicas. La hipótesis és que la Teoría del Capital Humano dialoga con el âmbito educativo para obtener resultados económicos. El registro histórico de la Teoría del Capital Humano fué fundamental en unificar la ciência económica y el potencial productivo reservado a la educación. Los resultados apuntan que la reforma educativa brasileña reveló el escenario de aplicación de ideales de mercado, con énfasis en eficiencia, productividad y flexibilidad, desarrollando cambios en las formaciones docente y del alumnado.
Palabras clave: Capital Humano. Ley n° 13.415/2017. Liberalismo. Reforma de la Enseñanza Media Brasileña

Introdução

As ações de grupos, bancos, associações, instituições e organismos supranacionais, tais como a escrita de documentos e relatórios, o aumento das taxas de juros e a realização de empréstimos são capazes de afetar a autonomia e as leis nacionais, bem como homogeneizar setores sociais (LUCENA, 2003). Ademais, o termo capital possui, atualmente, uma composição mista e difusa, de forma que os atos de produzir e investir se diversificaram atingindo esferas que não estão originalmente ligadas à economia, como a saúde e a educação. Há um panorama histórico que explique tal situação?

Lucena (2003) reflete que as transformações da sociedade na virada do século XX para o século XXI operam em um limiar: ora se empenham em humanizar

o capital e as relações de trabalho, ora destacam uma perspectiva conservadora que mantém os interesses da elite burguesa e intelectual. No entanto, a descrição do autor não carrega uma dualidade, já que a humanização do capital e a conservação dos interesses burgueses são faces dependentes uma da outra. Isso pode ser notado na prática a partir da análise de Saviani (2013) a respeito da importância estratégica do Consenso de Washington, que, em 1989, impôs padrões de reforma para a América Latina por meio de programas de equilíbrio fiscal – atingidos por reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias –, corte de gastos públicos, novas políticas monetárias em vista da estabilização econômica, abertura comercial, privatizações e desregulação dos mercados financeiro e trabalhista. Assim, os Organismos Internacionais (OIs), em parceria com as elites econômicas e políticas da América Latina, executaram papel decisivo nessa transição, tendo sido a reforma universitária de 1968 e as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 e 1996 eventos que corporificam os ajustes educacionais à esfera econômica, de maneira geral, e à Teoria do Capital Humano (TCH), de modo específico (LUCENA, 2003).

Materializa-se, em 1980, a primeira década voltada à desconstrução e à marginalização das tendências pedagógicas anteriores. Novos termos são cunhados e expressões educacionais intercambiáveis chegam com auxílio de documentos, declarações, discursos políticos e relatórios econômicos. A crise da sociedade capitalista da década de 1970 elevou a mácula diferencial do capital humano aos setores públicos, e a educação passou a assegurar progresso econômico-produtivo. No cenário do neoprodutivismo, exaustivas conclusões assumem que o desenvolvimento capitalista pode ser uma realidade mesmo com níveis críticos de desemprego. Os indivíduos que chegam à idade para adentrar na População Economicamente Ativa (PEA) não necessariamente ingressam nela (SAVIANI, 2013), devendo partir do próprio sujeito o investimento em si mesmo a fim de competir pela sua entrada no mercado de trabalho.

Problematiza-se a submissão de documentos educacionais legais brasileiros a princípios mercadológicos oriundos de teorias e abordagens econômicas. A hipótese é de que a TCH funciona como uma das principais teorias econômicas dentro da qual seus teóricos, dentre eles Theodore Schultz, dialogam com a esfera educacional para obter resultados econômicos. Assim, este artigo busca analisar as origens da TCH como fundamentação de reformas educacionais, com foco na Lei n°

13.415, que reconfigurou o Ensino Médio (EM) e foi promulgada no Brasil em 2017. A lei em questão altera a LDB e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), impondo aos estudantes de segmentos sociais desfavorecidos uma degradação da formação educacional integral em múltiplos aspectos – físico, mental, cultural, político e científico-tecnológico – e uma dificuldade para a progressão ao nível do Ensino Superior (LEMOS *et al*., 2017).

Para a elaboração deste texto usufruiu-se de pesquisa bibliográfica suportada pelo levantamento documental e pela revisão de literatura sobre o tema. Esta última foi conduzida entre o período de 2001 a 2021 nas bases *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com apoio dos descritores Reforma do Ensino Médio, Liberalismo, e Capital Humano. A revisão de literatura também compreendeu os livros *O Valor Econômico da Educação* e *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*, ambos do economista Theodore Schultz. Na primeira seção, construiu-se uma base conceitual da TCH e sua trajetória foi associada a mudanças curriculares. Em seguida, apresentam-se justificativas para a Reforma do Ensino Médio (REM) e pesquisas brasileiras que analisam a percepção da sociedade quanto ao tema. Os resultados, que debatem opiniões de professores e estudantes, apontam o desmantelamento de princípios educacionais legais brasileiros a longo prazo, provocando uma formação estudantil voltada à apropriação desigual da produção material existente por submissão da sociedade ao regime de acúmulo flexível do capital.

Sobre a Teoria do Capital Humano

Embora a progressiva transformação da vida humana em material comerciável não seja recente, foi principalmente a partir da segunda metade do século XX que a economia capitalista impôs seu domínio sobre outras esferas da sociedade de maneira mais vigorosa. De acordo com Saviani (2013), o neoliberalismo contemporâneo adaptou estratégias liberais da época da Revolução Industrial para fabricar o *homo oeconomicus*, um ser humano flexível e manipulável que deve agir de modo a atender às exigências fluídas do mercado. Voltado para preceitos de utilidade, eficiência e empreendedorismo, o indivíduo deve atender a

um processo contínuo de formação a fim de adquirir conhecimentos, habilidades e competências, que então são expostos como uma vitrine sedutora às empresas.

Conforme Schultz (1997), até meados do século XX as maiores fontes de riqueza de uma nação eram a agricultura, os setores de manufaturas, de prestação de serviços e de construção e, sobretudo, a indústria. A análise do crescimento econômico ainda repousava em uma tripartição de fatores de produção – terra, trabalho e capital – advinda da economia clássica, mesmo que os economistas soubessem que as pessoas eram parte da riqueza das nações. Desse modo, Schultz (1997; 1973) examina que a produção industrial não era suficiente para explicar o vigoroso crescimento econômico, nem a estrutura diferencial dos pagamentos e da distribuição de renda. Mas a TCH tem sua origem desdobrada de um programa de pesquisa e do engajamento de diferentes autores. Saul (2004) reforça que Schultz anunciou o nascimento da teoria, em 1960, suportado por revistas dedicadas ao tema do investimento humano. Pesquisas expressivas sobre a TCH abriam espaço nas ciências econômicas, compelindo Mark Blaug, em 1968, a falar sobre uma revolução silenciosa nos estudos sobre crescimento econômico.

Saul (2004) também enfatiza a sujeição de estudos de fenômenos sociais e do comportamento individual aos recursos do individualismo metodológico dentro do programa de pesquisa que fundou a TCH. No final do século XIX, os Estados Unidos enfrentaram um aumento progressivo no número de empresas, um rápido processo de burocratização e de especialização, maior busca por postos de trabalho no ramo industrial, organização sindical e mudanças na ideologia dos trabalhadores, que exigiam reconhecimento. O contexto levou empresários a acreditarem que o comportamento humano poderia repercutir na atividade produtiva, e especialistas no assunto não diretamente ligados às ciências econômicas – em especial, sociólogos, antropólogos e psicólogos – foram requisitados para consubstanciarem análises que carregassem uma nova forma de tornar o comportamento humano inteligível e mais propício ao controle pelas empresas (SAUL, 2004; SAVIANI, 2013).

Os especialistas deveriam assegurar uma reorganização das relações de poder e erguer uma imagem positiva referente à humanização das relações de trabalho e do conhecimento técnico aplicável. Com a teoria da gerência científica, surgia nesse meio Frederick Taylor, engenheiro estadunidense que, particularmente por meio do escrito *Princípios de administração científica*, mudou de maneira

definitiva a forma de gestão do empresariado e promoveu a penetração das ciências sociais na estratégia empresarial. Para uma gerência funcional e organizada, gastos mínimos e menores unidades de tempo deveriam ser empregados. O aperfeiçoamento do método taylorista só foi factível por intermédio da intervenção da psicologia experimental e pela divulgação científica (SAUL, 2004; SAVIANI, 2013).

A Segunda Guerra Mundial alavancou os estudos que estavam em curso e, de 1946 em diante, a convicção fundamental sobre a importância das relações humanas se tornou quase ilimitada, ao passo que sociologia e psicologia se aprofundavam na vida industrial e empresarial e traziam apreciações quanto ao ponto de vista econômico (SAVIANI, 2013). Os anos após a Segunda Guerra foram dedicados a uma política externa agressiva ao comunismo pelo capitalismo mundial, e a TCH enriquecia a proposta liberal favorável ao *laissez-faire*.

Assim, nas décadas de 1940 e 1950 o capital humano começava sua dispersão, sendo incorporado de maneira tímida a núcleos formais significativos das ciências econômicas (SCHULTZ, 1997). Para Saul (2004, p. 240), “A expressão capital humano pertence seguramente à década de 1950”. Para Freres, Gomes e Barbosa (2015) a TCH é uma multiplicação da teoria neoclássica, na qual o crescimento econômico de um país remonta de taxas crescentes de acumulação, oriundas da desigualdade e do seu agravamento. Os misteriosos fatores que tanto contribuíam ao aumento da renda nacional eram, portanto, o ser humano, o acúmulo e a adaptação dos seus conhecimentos e capacidades e as práticas trabalhistas.

Com a junção, ao longo dos anos, entre comportamento humano, ciências sociais e conhecimento técnico, a educação deveria esperar um patamar privilegiado. A crise de natureza estrutural na qual o capital mergulhou em 1970 foi o ponto de inflexão que provocou uma forte predisposição de globalização da TCH, atirando à educação responsabilidades ou problemas gerados pelo capital – como redução da desigualdade social, combate às crises climáticas e empregabilidade. Não é de se assustar que documentos como o *Educação: um tesouro a descobrir* designem as mesmas responsabilidades à educação. Diante disso, Schultz (1997, 1959) conclui que o investimento mais seguro e lucrativo que o Estado pode realizar é a instrução junto à educação profissional combinada ao processo de alocação trabalhista dos conhecimentos estocados pelo ser humano ao longo dos séculos. É consistente dizer que a educação, para Schultz, deve preparar o indivíduo ao

mercado mutável e passível de atualizações céleres, ao passo que a pesquisa ocupa uma posição semelhante à instrução escolar, pois expande os conhecimentos já existentes e os valida à prestação de serviços e às novas tecnologias (SCHULTZ, 1997; 1959), sendo interessante computar suas contribuições à economia.

Propondo uma linha de pensamento de que o conceito de capital precisava ser ampliado, Schultz (1959) defendeu que esse termo não poderia ficar preso à posse de terras e ao capital físico reprodutível. Era condizente pensar em capital – humano e não-humano, ambos heterogêneos – como uma entidade que tem a capacidade de gerar bem estar e a propriedade econômica de prestar serviços, no futuro e no presente, sob determinado valor. Apesar de autores como Adam Smith terem empregado esforços para estabelecer e fortalecer a relação indivíduo-capital, a TCH ainda não havia sido delimitada antes de 1950. Economistas como Alfred Marshall não concebiam a TCH de modo formal "[...] apesar de os seres humanos serem incontestavelmente capital de um ângulo matemático e abstrato" (SCHULTZ, 1997, p. 34). Em adição, Schultz (1959) elenca outras causas dos economistas não terem se debruçado sobre a TCH: a ideia de trabalho como uma categoria homogênea, a restrita concepção de capital e a falta de transparência e de evidências sobre o que significava o investimento das pessoas em si mesmas. Mas, se a TCH oferece um conceito abrangente de capital, do que se trata essa teoria?

Schultz (1997; 1973; 1959) não reitera a importância dos investimentos em posse de propriedades, de outros bens materiais e do valor econômico dos bens vendidos, mas ambiciona desenvolver um conceito integrado de fatores de produção dentro da obra científica das ciências econômicas. Considerando que esses itens entram em contabilizações econômicas nacionais repetidamente, sua serventia econômica já está posta e, de preferência, padronizada por diferentes estudiosos como parte integrante das variadas movimentações econômicas de um país. O que Schultz procura corroborar em seus estudos é o valor, a eficiência, a produtividade e a flexibilidade de fatores pouco associados às teorias econômicas, apesar de participarem delas e concederem retornos financeiros substanciais.

Weisbrod (1962) pontua que o progresso econômico de um país não depende apenas de mudanças tecnológicas, do investimento em bens e em terras e da venda de produtos. Antes, vê-se uma dependência enraizada na forma como as pessoas fazem investimentos em si mesmas, aspecto exemplificado pela educação e saúde.

Na TCH é possível interpretar que, para além de fatores econômicos tradicionais, o universo de conhecimentos, competências e habilidades e os atributos físicos, psíquicos e intelectuais constituem o conceito de capital, mesmo que alguns não sejam características palpáveis. O capital é humano por se configurar intrinsecamente ao indivíduo, ser sua fonte de satisfações e rendimentos e ser adquirido por meio de investimento. E por que inserir mais componentes dentro do conceito de capital? Weisbrod (1962) responde que essa ação melhora a alocação de recursos e o gerenciamento econômico de um país, direcionando a educação a participar do crescimento da produtividade, da consolidação de um estado de bem-estar da população, dos avanços científicos e do aperfeiçoamento dos níveis de saúde. Acima de benefícios individuais, a educação como parte do capital favorece

> [...] muitas pessoas que não o estudante. A educação beneficia as futuras crianças do estudante, as quais irão receber educação informal em casa; e beneficia os vizinhos, que podem ser afetados favoravelmente pelos valores sociais desenvolvidos pelas crianças nas escolas. [...] A educação beneficia empregadores procurando uma força de trabalho treinada; e beneficia a sociedade de uma maneira geral ao formar um eleitorado informado (WEISBORD, 1962, p. 107).

Ao se adicionar novos itens ao conceito de capital, surge uma forma mais fluída de pensar o seu fluxo pelo sistema capitalista. Os indivíduos transmutam-se em uma das principais chaves para produzir, consertar ou redefinir aquilo que antes eram as bases econômicas – as vendas, os bens, o dinheiro, a tecnologia, etc. – e aspectos de ordem subjetiva se mesclam com princípios mercadológicos – eficiência, produtividade, flexibilidade – a fim de criar uma conexão cíclica entre consumo e produção. No processo, os indivíduos são atendidos pela saúde e segurança, para bloquear as moléstias, e pela educação, que define um novo conjunto de conhecimentos úteis, uma nova forma dos alunos se integrarem ao mundo em uma perspectiva flexível e um novo papel do professor, que regressa à função de mediador da aprendizagem (SCHULTZ, 1997; 1973; 1959).

Em *O Valor Econômico da Educação*, Schultz (1973) indica que sua teoria abrange instrução e educação de uma maneira complementar. A instrução aborda a aplicação de serviços educacionais prestados por instituições de ensino, o que

engloba o esforço dos estudantes para aprender e o estímulo aos seus talentos potenciais, devido ao fato do potencial humano ser notável ao desenvolvimento de um país. Já a educação, além de se incumbir da instrução, também envolve a progressão dos conhecimentos, valores, habilidades e competências. Essa concepção, que usufrui da instrução para dar continuidade à formação educacional, pode se expressar por meio de inúmeros fatores coligados ao âmbito pedagógico, como o currículo, a infraestrutura e os profissionais. De uma forma básica, o valor econômico da educação ao indivíduo depende da instrução que ela oferta e da transformação na acumulação de capital que gera. Schultz (1959) e Weisbrod (1962) também afirmam que as experiências existentes ao longo do percurso trabalhista de igual maneira concentram e expandem o capital humano, tal como ocorre no investimento pessoal pela educação. É natural, no decorrer da história, que críticas aos limites entre educação, instrução e o papel do professor sejam objeto de análises de diferentes autores. Biesta (2006) tem insistido na necessidade de se pensar a educação para além da aprendizagem, por exemplo.

Dessa forma, quando as condições sociais se mostram favoráveis, a escola apresenta-se como um custo-oportunidade, no qual o aluno sacrifica o salário que poderia receber caso utilizasse o período de formação para trabalhar a fim de que, no futuro, sua qualificação lhe assegure um bom emprego e renda mais elevada. É possível compreender a educação como um processo de duplo investimento: o estudante se qualifica no presente, satisfaz-se e se motiva com a instrução oferecida, desenvolvendo fatores pessoais e profissionais que servirão ao avanço de sua carreira no futuro. O processo aumenta o estoque de capital e seus serviços produtivos, assim ampliando a renda, permitindo progresso em múltiplos sentidos e modificando os padrões correntes de acumulação individual e coletiva (SCHULTZ, 1997). Se educação é investimento, e capital envolve as características do indivíduo, é admissível apreender que os indivíduos são peças físicas do sistema capitalista, no qual se enxergam como produtos dos próprios atos de escolha e da motivação interna.

Seguindo a lógica de que as pessoas investem nelas mesmas, como a educação articula a produção e o consumo? Em épocas de crise, a educação é um dos setores estáveis, absorvendo e liberando recursos. Com apoio em Schultz (1997), pensa-se na cadeia consumo-produção: determinado tipo de consumo deve

gerar uma produção subsequente como forma de contrabalancear aquilo que foi consumido e, portanto, equilibrar o sistema. Caso contrário, é provável que uma desordem econômica seja gerada e crises de ordens variáveis sejam consequências diretas. As pessoas incrementam e preservam as suas capacitações como produtoras e também como consumidoras ao investir em si mesmas. Interpreta-se que aquilo que faz parte da educação pode ser consumido, de modo que o estudante apresente ao sistema o produto de seu consumo que valide seu investimento inicial como pertinente e planejado, dilatando sua taxa de rendimento conforme avança seu nível de escolaridade (SCHULTZ, 1997; 1973; 1959). Seria a TCH uma proposição contra as crises cíclicas as quais o capitalismo enfrenta, e uma forma de manter o sistema em ascensão ou, no mínimo, em um patamar estável? Não é desmotivada a disseminação da teoria na América Latina, uma vez que ela

> [...] é uma das especificações da ideologia do desenvolvimento, surgida para ocultar o Estado intervencionista face às crises do capital e dar suporte para os EUA intervirem econômica e militarmente nos países pobres após o fim da Segunda Guerra (FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015, p. 73).

A vivência profissional e as inter-relações entre educação e profissionalização precisam estar presentes como pré-requisito para a vida (SCHULTZ, 1997). Isso porque a pessoa não pode se separar do capital que possui, e sua dependência dele a impulsiona a atualizá-lo. O cerne da união educação-economia pode se dar em cinco benefícios. O primeiro é o retorno econômico direto, observado em aumentos salariais, promoções e até maior expectativa de vida, o que aumenta os investimentos em educação. O segundo circunda as opções de educação futura que a pessoa pode realizar em decorrência de suas experiências educacionais e trabalhistas, como a pós-graduação. Já a terceira classe é a ampliação de oportunidades, como novas opções de estilo de vida, de educação e emprego. Por sua vez, o quarto tipo liga-se à capacidade de adaptação e flexibilidade acrescida ao indivíduo, tornando-o apto a se inserir em mudanças estruturais, organizacionais e financeiras, seja no trabalho, na educação ou no próprio estilo de vida. Por fim, a quinta categoria se relaciona ao âmbito não mercadológico, abarcando itens como valores e cultura (SCHULTZ, 1997; WEISBORD, 1962).

Weisbrod (1962), em vista dos desdobramentos do capital humano, entende ser fundamental um currículo acadêmico generalizado, pois a flexibilidade deste

currículo se junta aos pré-requisitos exigidos pelo mercado de trabalho. Compreende-se que cursos para os quais é indispensável uma especialização inicial levantam barreiras para a progressão dos conhecimentos, valores, habilidades e competências, enquanto a educação generalizada e o mercado de trabalho podem oferecer oportunidades de aplicabilidade e aprofundamento. Afinal, o capital humano deteriora-se quando ocioso e requer manutenção constante (SCHULTZ, 1997), o que se traduz na responsabilização máxima do indivíduo, exigindo alta capacidade de adaptação às condições econômicas e políticas oscilantes.

Se currículos mais tradicionais são entraves para a educação e expansão do mercado (SCHULTZ, 1973), uma reforma educacional passa a ser encarada como algo inescapável para a manutenção e desenvolvimento do sistema vigente, e logo torna-se objeto de uma pauta global e de disputa entre grupos. Questiona-se em torno de qual reforma educacional ou, principalmente, de que modo a construção da referida reforma poderia significar avanços em relação à concepção de educação que se materializa. OIs, como o Banco Mundial e a UNESCO, alinhados aos interesses dos países centrais, encontram no controle da educação dos países periféricos uma maneira de consolidar o terceiro mundo que lhes é conveniente: países exportadores de *commodities* e de produtos manufaturados de baixo valor agregado, cuja mão de obra qualificada e abundante trabalharia em indústrias, consumiria mercadorias importadas e, também, contribuiria para avanços pertinentes nas ciências e nas tecnologias no cenário competitivo internacional (LAVAL, 2019).

Não obstante o amálgama entre educação e a economia comprovado por cáculos e fórmulas, Schultz (1997) concorda que à escola não pode ser facultada a categoria empresa e, acima de tudo, que a educação está imbricada no universo cultural, social, político e moral de uma sociedade. Mas, se o capital humano é bem privado que proporciona retorno a quem o detém e se trata de parte da teoria econômica, existem outros motivos para a forte coligação entre educação e economia, considerando que esta última consiste em uma parcela da cultura de uma sociedade e que esta contém implicações econômicas pertinentes?

A TCH foi tomada para exprimir o que Laval (2019) chama de visão mais ortodoxa da teoria liberal, pois dispõe um cenário de individualismo exacerbado e a lógica interna do capitalismo, segundo a qual o gasto em uma esfera qualquer deve

ser rentável para as demais. O pesquisador recorda que o capital humano se faz paralelo a um novo modelo escolar e educacional, que assimila um economicismo simplista da vida individual e do espaço de convivência coletivo, dentro do qual as pessoas, as instituições, a cultura, a política e outras esferas são reduzidas a mercadorias e fatores de produção multiplicáveis.

Laval pode ser justificado pelo que Ball (2002) intitula “tecnologias da reforma”, as quais atuam no nível entre os países centrais e periféricos e no nível entre o país específico e sua população. Primeiramente, todos os campos da vida, inclusive a educação, são inundados por princípios mercadológicos. Neste contexto, a fim de atrair consumidores, como são representados os indivíduos que recorrem à instrução (SCHULTZ, 1997), as escolas se utilizam do *marketing* para promover sua imagem, realizam publicações promocionais e eventos, criam páginas na *internet* e divulgam acontecimentos e projetos. Em última instância, a escola redecora o espaço escolar em um estilo bancário para aparentar neutralidade e excelência, respaldando e certificando o investimento acordado entre um consumidor específico – diga-se, uma família – e o produto que está sendo oferecido – no caso, a educação (SCHULTZ, 1997; 1959).

A expansão da mentalidade econômica para o ambiente de ensino gera como consequência a performatividade, segunda tecnologia da reforma. Por transformar-se em uma mercadoria, a educação – desde o nível municipal ao mundial – passa a ter sua qualidade mensurada por meio de índices e *rankings* (BALL, 2002). As tecnologias de Ball têm implicações profundas no tecido econômico e político, especialmente quando tratamos da educação como investimento, pois os pais recorrem aos métodos avaliativos, que examinam o desempenho dos gestores, dos professores, dos alunos, dos serviços oferecidos, dos recursos materiais e o renome da instituição, para escolher a melhor instituição a seus filhos. Consuma-se, assim, uma divisão da educação em bens de consumidor – ao consubstanciar a satisfação a e motivação, por exemplo – e de produtor – ao concretizar capacidades no indivíduo. Diante disso, passa-se, na seção seguinte, à análise de aspectos da REM.

Apontamentos acerca da Reforma do Ensino Médio

Desde o século XIX, emergiram na América Latina frágeis burguesias nacionais incapazes de implantar um projeto capitalista apto a solidificar ideais liberais na organização social. Ao longo do século XX, a região enfrentou a ascensão de governos autoritários que acentuaram a desigualdade e romperam com marcos legais e com as dinâmicas de participação construídas até então. Com efeito, as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 e estendidas pelo século XXI tiveram palco no desenvolvimento do capitalismo monopolista e da inserção tecnológica na região, na concentração de renda, na descentralização da gestão educacional, nas crises dos preços do petróleo, na elevação das taxas de juros internacionais e na recessão norte-americana de 1979 a 1982 (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010), afetando países importadores e devedores como o Brasil.

O contexto internacional induziu potências hegemônicas e OIs a estipularem mudanças na gestão pública enviesadas no paradigma keynesiano: mirava-se uma lógica acumulativa e sufocamento dos recursos destinados aos setores e programas sociais. O estado reedificou seu papel na provisão de bens e serviços públicos e absorveu a iniciativa privada, a remodelação do setor produtivo e as transformações institucionais, fatores que justificaram a implantação de reformas educacionais compatíveis com a minimização do papel estatal (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010).

No Brasil, a LDB de 1961 já contava com a flexibilização dos currículos das escolas e aplicava equivalência aos ensinos técnico, normal e secundário, enquanto que a LDB de 1996 definiu a formação humanista, científico-tecnológica e trabalhista que o EM deve compor (LUCENA, 2003). Mais adiante, segundo Kuenzer (2020), pelo menos dois grupos lutaram pela REM, iniciada pela Medida Provisória n° 746 de 2016 e oficializada pela Lei n° 13.415 de 2017: enquanto um primeiro grupo defendia a flexibilização dos percursos educacionais e formativos, concebendo a educação como provisão econômico-social, o segundo defendia um projeto que atendesse aos ideais formativos da classe trabalhadora. Claramente a Reforma priorizou a influência "[...] de teorias econômicas que articulam educação e desenvolvimento" (LEMOS *et al*., 2017, p. 451) e a TCH, descrita neste artigo.

Assim, decretada pelo então Presidente Michel Temer por meio da Lei n° 13.415 de 2017, a REM exigiu uma série de mudanças no currículo escolar, na

preparação dos professores e na formação dos alunos. Em síntese, a Reforma prevê a adoção do período integral pelas escolas estaduais, a flexibilização curricular por meio dos Itinerários Formativos, que devem ser escolhidos pelos alunos com base em seu Projeto de Vida, a formação integral do indivíduo a partir do desenvolvimento de competências e a possibilidade de realizar cursos profissionalizantes com certificados. Notam-se avanços quanto à participação dos estudantes no processo de sua formação. Porém, será que na prática concreta das escolas os Itinerários Formativos serão mesmo objeto da escolha dos estudantes?

Com tantas promessas de educação e qualificação profissional desde o primeiro ano do EM, assim como de maior poder de decisão para o público jovem, não é de surpreender que as pesquisas de opinião realizadas pelo IBOPE (2016) tenham indicado uma taxa de aprovação de 72% da Reforma. Mais de 75% dos entrevistados mostraram-se favoráveis à possibilidade de os jovens montarem as grades compatíveis aos seus interesses, e 85% acham positiva a ampliação do número de escolas integrais. Em contrapartida, quando perguntados sobre a qualidade da educação brasileira vigente, 54% responderam “ruim ou péssima”, e apenas 9%, “boa ou ótima”.

O fracasso do EM é um dos mais fortes argumentos utilizados pelo MEC na *Exposição dos Motivos número 00084* (BRASIL, 2016) para justificar a REM, frequentemente referindo-se à etapa como desatualizada, inútil e detentora de um currículo por demais rígido, extenso e teórico, desvinculado da vida cotidiana, do mundo do trabalho e das demandas contemporâneas. Os níveis de evasão e repetência do EM são altos, o desempenho escolar dos alunos está muito abaixo das metas estipuladas e menos de 25% dos alunos que o finalizam conseguem entrar no Ensino Superior e/ou ter uma boa colocação no mercado. É apontado também que o Brasil parece ir na contramão do mundo, que tende a adotar um modelo curricular mais flexível e moderno alinhado às aptidões e vontades dos estudantes, permitindo-lhes maior liberdade e protagonismo em suas escolhas e, assim, garantindo sua permanência e engajamento.

Diante disso, a fim de assegurar um ensino de qualidade e mais condizente às demandas atuais, o MEC empreendeu uma reforma que se pauta, fundamentalmente, na redefinição do currículo do EM (BRASIL, 2017). Antes de tratá-la mais a fundo, é importante notar que, apesar do fato de que modificar a

grade pode realmente gerar benefícios na aprendizagem dos alunos, é ingênuo esperar que, aplicada de maneira isolada, ela será uma solução segura para um problema tão antigo e complexo quanto o da qualidade educacional brasileira. A reforma curricular deve ser uma estratégia dentre todo um arcabouço para poder gerar frutos. Sem a garantia de condições básicas de acesso à educação, sem maciço investimento na expansão e aprimoramento da infraestrutura escolar, sem um professorado qualificado, valorizado e bem-remunerado, sem aumento e melhor gestão dos recursos e sem maior apoio e competência do próprio MEC e instituições educacionais, nem mesmo o melhor currículo gerará efeitos substanciais no ensino.

Dito isso, será analisada a estrutura curricular proposta pela Reforma, a qual é composta por quatro partes. A primeira delas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual define as aprendizagens essenciais que o alunado deve desenvolver na educação básica (BRASIL, 2018). Tendo sua carga horária limitada a cerca de 40% da carga total do EM, uma gande inovação da BNCC consiste em condensar as treze antigas disciplinas em quatro Áreas de Conhecimento alinhadas à proposta do ENEM, bem como enxugar os componentes curriculares obrigatórios.

A delimitação de um conjunto básico de conhecimentos e habilidades que devem ser dominados por todos é algo positivo e necessário para que haja mínima uniformidade e igualdade de oportunidade entre os alunos. Todavia, problemas no modo como isso foi feito pela BNCC persistem. Em primeiro lugar, embora sua estrutura gere interdisciplinaridade, algo que auxilia os alunos a compreenderem de modo mais amplo, coeso e profundo a realidade, a junção das disciplinas em áreas do conhecimento termina por diluir as particularidades de cada matéria, além de reduzir seu conteúdo (KUENZER, 2020). Diante dos orçamentos precários da maioria das escolas, é natural imaginar que muitas, de fato, aglutinarão dois ou três componentes curriculares em um espaço de tempo que deveria ser destinado à execução bem feita de apenas uma delas.

Outra questão reside no trabalho docente, complicado pela exigência de que a BNCC e os Itinerários sejam planejados de forma conjunta para que a interdisciplinaridade seja efetiva – algo difícil a ser conciliado com os horários das aulas e seus planejamentos. Por fim, é evidente o privilégio das chamadas ciências da natureza e as ciências exatas em detrimento das humanidades na proposta, especialmente quando disciplinas como educação física, arte, sociologia e filosofia,

indispensáveis ao desenvolvimento das consciências corporal, criativa e crítica não possuem protagonismo ou sequer uma indicação de quantas horas semanais terão e em quais anos serão ministradas. Já a questão da oferta de línguas, assim como de educação alimentar, submete-se à disponibilidade de recursos de cada escola, o que reforça a desigualdade educacional (KUENZER, 2020).

Até aqui, o foco recaiu sobre habilidades intelectuais. Porém, visando o desenvolvimento total humano, a BNCC tem como pilar a pedagogia das competências, a qual estabelece competências gerais a serem trabalhadas de modo que os alunos aprendam a lidar com as situações complexas do cotidiano e do mercado. A palavra competência, de maneira geral, relaciona-se com a capacidade de um indivíduo de aplicar sabiamente um conjunto de conhecimentos teóricos bem fundamentados de uma área do conhecimento em situações práticas diversas (SAVIANI, 2013). Essa proposta funciona como uma "metáfora reificadora do poder econômico e social da educação tão difundido pela Teoria do Capital Humano" (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 22), já que é muito comum a ideia de que a educação é a chave para os aprimoramentos pessoal e profissional, para a ascensão social e para a construção de um mundo melhor, mostrando-se como um manual completo do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver (UNESCO, 1998).

Porém, como tudo nessa reforma, há dois lados a serem considerados. De fato, é positivo que haja uma seleção básica de competências cognitivas e socioemocionais a serem trabalhadas com os alunos, de modo a ajudá-los a desenvolver seu potencial intelectual e afetivo de forma gradual, natural e sólida (BRASIL, 2016). Há de se pensar, contudo, que as competências são relativas e subjetivas, além de internalizadas por cada um de modo distinto e em diferentes graus. No caso das competências de cunho mais técnico, cada indivíduo investirá naquelas em que tiver mais aptidão e que se mostrará mais útil para o mercado em dado momento. Deve-se considerar que as rápidas mudanças as tornam constantemente obsoletas (LAVAL, 2019), demandando que sejam atualizadas, de modo que adaptar suas abordagens e conteúdos se torna um verdadeiro desafio para as escolas. Mas mesmo que elas conseguissem essa façanha, ainda não valeria o esforço, pois o que ocorre nesse tipo de curso é a priorização da forma do conteúdo em detrimento de sua qualidade, de modo que é preferível, por exemplo, que o aluno aprenda a fazer buscas na *internet* para obter a resposta para um

determinado problema, do que aprenda o conteúdo que, dentre muitas outras coisas, forneceria-lhe a resposta – sendo que deveria aprender ambos.

Já na esfera socioemocional, a situação parece ainda mais alarmante, pois além de algumas poucas e muito cautelosamente escolhidas competências serem privilegiadas, enquanto outras são mencionadas pobremente, elas se tornaram instrumento para a imposição de um modelo comportamental único (LAVAL, 2019), ignorando as diferenças e a personalidade individuais em prol da fabricação em massa de um sujeito voltado aos princípios mercadológicos. Na educação brasileira cabe destaque ao autoconhecimento, à autogestão, ao engajamento, à amabilidade, à resiliência emocional, à abertura ao novo e ao empreendedorismo.

Estes são os comportamentos esperados dos jovens nos dias de hoje. Não importa se eles não tenham vivido o suficiente para desenvolver tais habilidades – ou para sequer pensar nelas –, pois não se trata mais de algo construído espontaneamente a longo prazo com nossas vivências, mas de um saber técnico com valor utilitário para a vida profissional (KUENZER, 2020; LAVAL, 2019). A exigência destas competências, inaturais à adolescência, como requisitos básicos para a inserção no mercado, tem potencial de gerar um sofrimento mental, psicológico e existencial nos jovens, pois, ao passo que se exige dos alunos sua completa adaptação ao mundo do trabalho competitivo e cruel, defende-se que seu potencial criativo e disruptivo deve estar sempre voltado para a solidariedade e a felicidade coletiva. Forma-se uma contradição que revela a verdadeira face e os verdadeiros interesses da REM.

É no segundo elemento constitutivo do currículo, o Projeto de Vida, que essas competências serão trabalhadas. Trata-se de uma disciplina em que a escola deve auxiliar o aluno a desenvolver sua identidade pessoal, valorizar suas aptidões, planejar o caminho em direção a seus sonhos e escolher os Itinerários Formativos que melhor o atendem. Nela também são abordados temas como educação financeira e saúde, e são aplicadas avaliações que identificam os níveis de cooperação, comunicação, escuta e prazer (BRASIL, 2018). Considerando-se que se trata de uma disciplina-chave para que os alunos construam seu futuro e desenvolvam autoconhecimento, o ideal seria que um psicólogo ou orientador vocacional ministrasse tal aula. Porém, não se exigindo dos professores ao menos

licenciatura para exercer sua função, é provável que essa disciplina fique a cargo de pessoas com pouco preparo para lidar com questões de tamanha importância.

O terceiro componente são os Itinerários Formativos, os quais introduzem a tão desejada flexibilidade curricular no EM (BRASIL, 2017; 2016). Constituindo em um aprofundamento da BNCC por meio de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo e situações de trabalho, as escolas são obrigadas a oferecer, pelo menos, dois itinerários semestrais ou anuais. Alimenta-se, desde o primeiro ano do EM, um momento de definição da área do conhecimento em que o jovem atuará no futuro profissional, algo que pode ser visto como prematuro: os próprios alunos creditam ser mais prudente que a determinação fosse mais tardia – 43% acham melhor fazê-la no 3º ano, e 30% no 2º ano – segundo pesquisa recente encomendada pelo Todos pela Educação (DATAFOLHA, 2022).

Isso ainda se encontra com a questão dos vestibulares e do ENEM, os quais – supostamente – terão de se adaptar ao novo modelo de ensino. Espera-se uma mudança radical, em especial no que se refere ao conteudismo excessivo (BRASIL, 2017), mas a grande dúvida é a questão de como serão aplicadas provas que se adequem aos diferentes tipos de itinerários específicos cursados por cada aluno. Caso não haja mudança efetiva nesta aplicação, serão muitos os indivíduos que terão oportunidade de estudar em escolas que proporcionem uma BNCC ampla o suficiente para responder às questões e adentrar o meio universitário de qualidade?

Mas talvez esta preocupação seja infundada, já que os prometidos protagonismo e liberdade estudantis não estão ocorrendo na prática em muitos lugares. É o caso de São Paulo, em que, de acordo com informações da Nota Técnica da REPU (SÃO PAULO, 2022), os estudantes, após terem tido de ler um documento de 79 páginas mostrando os itinerários disponíveis a fim de votarem em uma enquete *online* nos seis que mais os interessavam, tiveram que se contentar, basicamente, com dois itinerários. O que ocorreu é que, como todos os itinerários acabaram sendo votados pela maioria, as escolas poderiam optar por oferecer qualquer um. E, a fim de evitar complicações de gestão, não foram muitas, de preferência as menores ou únicas na cidade, que ofereceram mais do que o mínimo exigido, de forma que escolheram dois itinerários que abrangiam as quatro áreas.

Embora este seja o caso de um Estado isolado, é importante ter em mente que a escolha dos jovens é prejudicada por diversos aspectos que assolam o país.

Dentre eles, pode-se destacar as possibilidades oriundas da origem socioeconômica dos alunos, uma vez que escolas com orçamentos precários tenderão a ofertar o mínimo, e a disponibilidade de opções de itinerários e cursos técnicos atentando-se à função econômica exercida na região em que são ofertados. Diante disso, é evidente que um dos mais importantes compromissos da REM para com o jovem está sendo desrespeitado. Mas, se o protagonismo e a liberdade, por este lado, são ilusões, por outro são reais quando se trata das consequências de tais escolhas. Tendo recebido "tanta" orientação, "educação de qualidade" e "todas" as oportunidades possíveis, entende-se que o aluno é o único responsável por seu sucesso ou fracasso.

E vale ressaltar que este suposto sucesso ou fracasso é pura e simplesmente uma questão de nota. Tendo a gestão pública feito penetrar em todas as esferas sociais o *modus operandi* típico do âmbito empresarial, à educação é imposta a necessidade de realizar constantemente um controle de qualidade, de modo que os alunos sempre devem realizar testes que avaliem a assimilação dos conteúdos e competências (KUENZER, 2020; LAVAL, 2019) a fim de saber se os métodos empregados são eficientes e se o investimento em capital humano está gerando resultados. Porém, os números finais, além de muitas vezes serem tomados de forma isolada e descontextualizada, pouca utilidade têm aos professores para reconhecerem e trabalharem as principais dificuldades dos estudantes, dado que os testes não podem ser encarados como o real desempenho do aluno (BALL, 2002).

Por fim, a Formação Técnica e Profissional é o último elemento do currículo. É considerada pelos estudantes, de acordo com pesquisa da FSBPesquisas (CNI, 2021), importante dentro da carga horária do EM. Neste momento, parte da formação dos alunos ocorrerá fora da escola por meio de atividades práticas, cursos de instituições parceiras, experiências de trabalho supervisionado, etc., de modo que, ao fim dos três anos, os estudantes recebem um certificado técnico intermediário que lhes possibilita adentrar com maior preparo o mercado de trabalho (BRASIL, 2017). Essa propaganda inovadora do ensino profissionalizante pode dar uma impressão otimista. De fato, a quantidade de escolas técnicas em período integral e com parcerias público-privadas é pequena e exige que o jovem passe por rigorosos processos seletivos para conquistar as poucas vagas existentes.

Contudo, outros problemas surgem com a proposta da REM. Primeiro, ela não prevê que todas as escolas ofereçam o ensino profissionalizante, de modo que não necessariamente aqueles que o desejam poderão cursá-lo – nem sempre é possível que o aluno seja transferido ou que encontre uma escola que ofereça o curso, já que a maioria das instituições parceiras estão alinhadas com interesses ou as especificidades da região em que se situam. Em segundo lugar, mesmo saindo do nível médio com qualificação, é comum que os jovens continuem desempregados por falta de oportunidades e exigência de experiência profissional. Em terceiro plano, a REM acaba, por este e outros mecanismos, barrando a entrada da maioria dos alunos no Ensino Superior ou saturando-os em um tipo específico de formação que os condena a empregos de baixa renda.

A segunda grande mudança proposta pela REM é a ampliação gradual da carga horária mínima anual do EM, fomentando sua transformação em período integral. Conforme a pesquisa do Datafolha (2022), os alunos parecem apreciar a possibilidade de cursar disciplinas eletivas, práticas e de orientação, além de poder escolher um professor tutor para acompanhá-los, características do ensino integral. A ampliação do período de estudos e da socialização, somados à oportunidade de utilizá-lo de modo mais produtivo e criativo do que para realizar os tradicionais deveres de casa também são pontos bastante positivos dessa proposta.

Contudo, há de se examinar quatro graves problemas que estão emergindo a partir da implementação mal planejada. Segundo os relatos dos professores ouvidos pela pesquisa encomendada pelo Movimento Pela Base (2022), vem ocorrendo grande resistência dos alunos frente ao aumento da carga horária e um crescimento de faltas e inclusive da evasão escolar, com ênfase no que concerne aos alunos que trabalham ou realizam atividades no contraturno das aulas. Tais alunos, que somam mais de 30% da rede estadual, têm dificuldades para comparecer às aulas fora do horário padrão; isso, somado à severa defasagem na aprendizagem causada pela pandemia, diminui o desempenho e a motivação dos alunos a continuar estudando.

Conforme a nota técnica da REPU (SÃO PAULO, 2022), as soluções encontradas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo para cumprir a carga horária, para além da oferta de itinerários e disciplinas eletivas, foram a redução das férias, realização de aulas aos sábados, aumento da duração do EM, realização de atividades EaD e validação de atividades realizadas fora da escola,

oficinas, dentre outros. Dessa forma, se, por um lado, a expansão presencial nas próprias escolas é rara e beneficia apenas alguns alunos dos turnos matutino e vespertino, a expansão à distância, muito menos onerosa, tem impacto mínimo na aprendizagem, já que a frequência e qualidade das aulas é significativamente menor, seja porque os alunos não têm recursos tecnológicos, tempo ou interesse para assisti-las. Já a expansão para fora da escola muitas vezes diminui o conteúdo que poderia ser ministrado em disciplinas formais para substituí-las por atividades que nem sempre, de fato, têm impacto efetivo no ensino.

A questão da carga horária também esbarra em problemas de infraestrutura e gestão escolar, uma vez que, para suprir a demanda de novas aulas, são necessárias mais salas, mais materiais, mais equipamentos e mais professores, nem sempre disponibilizados pelo orçamento (LEMOS *et al*., 2017). Assim, é comum que os professores, muitas vezes não licenciados em certa área, assumam uma matéria que não dominam, elaborem e distribuam seu próprio material a partir de vídeos e dicas da *internet* ou deem aulas *online* e atividades a serem resolvidas em casa. O que se interpreta é que a ausência de uma estratégia padronizada e planejada frente a problemas prévios acaba não somente debilitando o ensino e sobrecarregando os professores e a escola, mas também suscitando desigualdades educacionais entre os alunos. Aqueles que trabalham ou que frequentam o noturno são presos em grandes desvantagens, já que, além de sofrerem com falta de professores e menos aulas presenciais, podem acabar não usufruindo da expansão da carga horária.

Um último aspecto a ser tratado neste artigo é a questão da formação docente. A cada dia, percebe-se que a experiência profissional e o conhecimento tácito dos professores tornam-se mais atrativos do que currículos repletos de diplomas. Os organismos internacionais, entendendo como benéfica a atuação de educadores não-licenciados, incentivam o encolhimento da formação docente para o básico, que pode ser obtido de maneira fácil e rápida através de cursos à distância de formação continuada (SAVIANI, 2013). Em consonância com esse pensamento, a REM permite que, além de professores licenciados, profissionais graduados com complementação pedagógica atuem na educação de nível médio, e que profissionais com notório saber que possuam uma titulação específica de ensino ministrem aulas extracurriculares e de formação técnica (BRASIL, 2017).

Por um lado, a lei prevê que os professores em exercício realizem cursos de formação continuada a fim de compreenderem a BNCC e adequarem suas aulas e metodologias ao modelo previsto (BRASIL, 2017). Todavia, a pesquisa encomendada pelo Movimento pela Base (2022) revela uma aspecto curioso a esse respeito: não apenas nenhum dos professores em exercício recebeu formações direcionadas para o Novo Ensino Médio (NEM), como tiveram que buscá-las por conta própria. Ademais, foram poucos os docentes entrevistados que relataram terem tido reuniões escolares sobre as mudanças, ou sequer terem sido informados de que ela seria colocada em prática. E quando buscaram suporte financeiro, tecnológico ou pedagógico nas Secretarias de Educação, não foram atendidos, pois, aparentemente, elas também não sabiam como implementar o NEM.

Por outro lado, a formação docente deve progressivamente ser adaptada com base na BNCC, com o fito de preparar os profissionais a partir do novo perfil adotado (BRASIL, 2017). Ao invés de assumir profissionais qualificados, com especializações e pós-graduações *sticto sensu*, o Brasil prefere investir em uma instrução restrita àquilo que é exigido pela Base e em pequenos cursos de atualização à distância realizáveis de forma periódica. A atitude descontrói a docência como um aprendizado técnico e se escora na disposição natural que os indivíduos possuem.

Considerações finais

O Brasil, assim como muitos países alinhados às concepções de instituições internacionais, está realizando um experimento de desescolarização de sua juventude apoiado na teoria do investimento em capital humano. Diante de propostas que flexibilizam currículos, ensinam competências que aumentam as chances de empregabilidade e estimulam a diminuição de conteúdos teóricos e o fomento de atividades práticas que sejam úteis à vida cotidiana dos alunos, a educação adquire um caráter cada vez mais conformativo e perde sua relevância.

Os jovens, crendo se beneficiarem com uma educação mais atrativa e profissional que lhes proporciona uma suposta liberdade para perseguir seus sonhos, estão, na verdade, sendo desumanizados e iludidos por um sistema que busca o resgate de uma economia arruinada e o controle dos ânimos em uma sociedade mergulhada no caos. Alegando o protagonismo juvenil, as reformas

educacionais depositam a responsabilidade pelo sucesso e pela felicidade individuais, assim como pela falência e corrupção de todo o sistema, nas mãos dos estudantes, ignorando a realidade econômica, política, cultural e histórica que envolve todas as ações humanas.

A REM representa, portanto, um grande retrocesso educacional, que, reduzindo a herança intelectual e cultural da humanidade a alguns conhecimentos considerados “úteis” e “interessantes”; colocando uma importante decisão a ser realizada precocemente; desconsiderando a realidade de jovens que trabalham e não conseguem se inserir em um ensino integral; priorizando o ensino de competências que normalizam os sofrimentos advindos de um mundo competitivo e extremamente exigente; e transformando a docência em um trabalho cada vez menos qualificado e valorizado, agrava e legitimiza as desigualdades já existentes.

Não se trata, portanto, de um posicionamento contrário à necessária Reforma do Ensino Médio. Antes, exprime-se um diagnóstico da forma por meio da qual esta Reforma se deu, bem como da construção de ilusões em torno de uma realidade educacional indissociável das condições materiais e da vida social dos indivíduos. Como um estudante sem acesso à escola poderá escolher algum tipo de Itinerário? Sem o enfrentamento da desigualdade social com políticas públicas efetivas não se vislumbra REM que possa significar a qualificação da Educação Básica.

Referências

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BIESTA, Gert. **Beyond Learning**: Democratic Education for a Human Future. UK: Routledge, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Exposição dos Motivos n° 00084**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n°s 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasil: Congresso Nacional, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan.-abr., 2012.

CNI. **Novo Ensino Médio na visão dos estudantes**. CNI: FSBpesquisa, 2021. Disponível em: https://fsb_pesquisa.wp.h6.homolog.inf.br/wp-content/uploads/2022/06/fsb_pesquisa_-_sesi_senai_-_novo_ensino_medio.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

DATAFOLHA. **Pesquisa de Opinião com Estudantes do Ensino Médio**. São Paulo: Datafolha, 2022. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/br-pesquisa-de-opiniao-com-estudantes-do-ensino-medio-todos-ftv-in-isg.pdf. Acesso em: Acesso em: 20 dez. 2022.

FRERES, H.; GOMES, V. C.; BARBOSA, F. G. Teoria do Capital Humano e o reformismo pedagógico pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. In: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. D. M. (Org). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. 1. ed. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015, p. 69-85.

IBOPE. **Aprovação da Reforma do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: IBOPE/MEC, 2016. Disponível em: https://campanha.org.br/acervo/pesquisa-ibopemec-ensino-medio-1-sobre-reforma/. Acesso em: 20 dez. 2022.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, v. 1, n. 1, p. 10-17, 2010.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMOS, L. H. G. *et al*. A Reforma do Ensino Médio Integrado a partir da Lei nº 13.415/2017: nova lei – velhos interesses – um recorte histórico a partir do Decreto nº 2.208/97 aos dias atuais. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Org). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

LUCENA, C. A. A teoria do capital humano: história, trabalho e capacitação dos trabalhadores. *In*: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2, 2003, Uberlândia. **Caderno de Resumos do II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. p. 119-128.

MOVIMENTO PELA BASE. **Percepção dos professores sobre o Ensino Médio: relatório de grupo sobre o Novo Ensino Médio**. Rede Conhecimento Social, 2022. Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/11/pesquisa-qualitativa-novo-ensino-medio.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

SÃO PAULO. **Novo Ensino Médio e Indução de Desigualdades Escolares na Rede Estadual de São Paulo**. São Paulo: Rede Escola Pública e Universidade (REPU), 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 20 dez. 2022.

SAUL, R. P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, v. 6, n. 12, p. 230-273, jul./dez., 2004.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, T. W. Investment in men: an economist's view. **The Social Service Review**, v. 33, n. 2, p. 109-117, feb., 1959.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. UNESCO: Brasil/MEC, 1998.

WEISBROD, B. A. Education and investment in human capital. **Journal of Political Economy**, v. 70, n. 5, p. 106-123, oct., 1962.

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

Ana Beatriz Munarolo
Graduanda em Bacharelado e Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bolsista do Programa de Iniciação Científica pelo CNPQ e monitora PAD voluntária na disciplina Redação Filosófica. Membro do Grupo de Pesquisa em Metafísica e Política, coordenado pelo Prof. Dr. Márcio Augusto Damin Custódio. Correio eletrônico: aninhabmunarolo@gmail.com

Gabriel Franco Piovesana
Licenciado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Bolsista de Iniciação Científica CNPq (Pibic) com o desenvolvimento do Plano de Trabalho Perspectivas teóricas e metodológicas em Psicologia da Educação no GT da ANPEd ? Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Samuel Mendonça. Membro do grupo de pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação (CNPq/PUC-Campinas). Atua principalmente nos seguintes temas: Políticas Publicações em Educação, Fundamentos da Educação, Filosofia da Educação. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-Biologia) da Faculdade de Ciências Biológicas da PUC-Campinas. Foi voluntário no Projeto de Extensão intitulado Jardins e Hortas Sustentáveis em Campinas desenvolvido sob a orientação da Professora Dra. Rita de Cássia Violin Pietrobom. Correio eletrônico: gabrielfrancopio@gmail.com

Samuel Mendonça
Professor Titular vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, líder do grupo de pesquisa Política e Fundamentos da Educação (CNPq/PUC Campinas), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Correio eletrônico: samuelms@gmail.com. Correio electrônico: samuelms@gmail.com

Recebido em: 20 de março de 2023
Aprovado em: 22 de maio de 2023
Publicado em: 30 de junho de 2023