

CAPÍTULO 5

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: UMA DISCUSSÃO SOBRE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Alan Lima Gomes

Pedagogo, Bacharel em Direito e Licenciado em Letra,
Orientador educacional na Prefeitura Municipal de Redenção Pará.

INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo da educação brasileiras, as políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio ocupam posição central na constituição da mão de obra para o capitalismo neoliberal. A partir dessa premissa, este artigo propõe uma análise aprofundada das Políticas Educacionais para o Ensino Médio, com um olhar crítico sobre a influência do apelo ao empreendedorismo individualista e competitivo. Particularmente, examinaremos como essa orientação, permeada pela racionalidade técnica, pode comprometer o desenvolvimento de uma consciência cidadã robusta e a compreensão dos direitos, direcionando o foco para a competição em detrimento da formação para a vida em sociedade e para a transformação social. Postulamos que, ao invés de cidadãos ativos, a proposta de formação é de adestramento para o mercado de trabalho.

Portanto, o objetivo central deste trabalho é investigar como a ênfase no empreendedorismo individualista e na racionalidade técnica, presentes na BNCC e nas reformas do Ensino Médio, impacta a capacidade do sistema educacional em promover efetivamente a cidadania. Buscaremos compreender de que maneira a orientação para a competição capitalista e o adestramento dos corpos para o mercado de pode minar a formação cidadã dos estudantes, analisando criticamente as implicações dessas abordagens no contexto educacional atual.

A justificativa para este estudo reside na preocupação fundamental sobre como a abordagem educacional centrada no empreendedorismo e na racionalidade técnica neutraliza a possibilidade de uma educação emancipatória, efetivadoras de direitos humanos e que potencializa a transformação social. Ao explorar as políticas educacionais vigentes, pretendemos evidenciar as lacunas que surgem quando a competição é privilegiada em detrimento da formação cidadã. Esta análise crítica busca contribuir para o debate sobre alternativas que promovam uma educação mais alinhada aos valores democráticos e ao exercício pleno da cidadania, propondo que Direitos Humanos devem ser uma disciplina para o Ensino Médio.

A metodologia adotada para este estudo consistirá principalmente na análise documental das políticas educacionais referentes ao Ensino Médio. Será realizada uma revisão detalhada da BNCC e dos documentos relacionados às reformas do Ensino Médio, identificando elementos que tangenciem o empreendedorismo, a competitividade e a racionalidade técnica. Essa abordagem documental proporcionará uma base sólida para a compreensão das nuances presentes nas políticas educacionais, possibilitando uma análise crítica e embasada nos objetivos propostos neste trabalho.

1. A Reforma do Ensino Médio e a racionalidade instrumental

As políticas educacionais apenas podem ser compreendidas considerando os interesses das elites políticas que as elaboram. A escola não é um espaço autônomo, mas reflete e reproduz as desigualdades sociais, sendo um instrumento de reprodução da lógica da acumulação do capital (Bourdieu e Passeron, 1990). Dessa forma, a Reforma do Ensino Médio reflete o poder que instituições financeiras internacionais tem sobre as instituições políticas brasileiras, a ponto de definir diretrizes para a educação nacional, que reflete a hegemonia do pensamento neoliberal no Brasil, conforme aponta Ferreti (2018).

A Reforma do Ensino Médio no Brasil foi implementada por meio da Lei nº 13.415/2017, sancionada em fevereiro de 2017. Essa reforma trouxe mudanças significativas na estrutura curricular e na organização do Ensino Médio, com o objetivo de tornar o currículo mais flexível, alinhado às demandas contemporâneas e possibilitando maior autonomia aos estudantes na escolha de seus itinerários formativos, que tem como foco o desenvolvimento da mão de obra para o mercado de trabalho.

A principal alteração promovida pela reforma foi a flexibilização do currículo, que passou a ser composto por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por Itinerários Formativos. A BNCC estabelece as competências e habilidades os estudantes devem desenvolver ao longo do Ensino Médio, enquanto os Itinerários Formativos consistem em áreas específicas de conhecimento, permitindo aos alunos escolherem disciplinas eletivas que estão alinhadas ao treinamento da mão de obra. Sobre isso, determina a Lei nº 13.415/2017:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
I - linguagens e suas tecnologias;
II - matemática e suas tecnologias;
III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017).

Pinto e Melo (2021) discutem que o discurso das competências e da flexibilização do currículo desempenha a função de orientar a formação escolar para dimensões técnica e instrumental, típica do estágio atual da acumulação do capitalista, que é de natureza neoliberal. Com isso, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM) contribui para uma abordagem educacional imediatista, focada exclusivamente em desempenho e resultados – léxicos típicos do mercado de trabalho - o que proporciona um maior controle sobre as experiências individuais dos estudantes e sobre as instituições escolares. Trata-se de adestrar e treinar corpos, não de constituir cidadãos cientes de seus direitos.

As mudanças também visaram ampliar a carga horária, passando gradualmente de 800 para 1.000 horas anuais. Além disso, a reforma prevê maior integração entre teoria e prática, estimulando a realização de atividades práticas e estágios supervisionados, tirando da escola a possibilidade de transformar pela educação e tornando-a mero espaço de adestramento da mão de obra. Isso pode ser observado no artigo a seguir:

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

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:
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 (Brasil, 2017, grifos nossos).

O trecho supramencionado, que foi incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destaca a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados, em parceria com instrumentos da legislação sobre aprendizagem profissional, busca integrar a educação formal com experiências práticas no mercado de trabalho. No entanto, é essencial examinar criticamente essa abordagem, considerando potenciais impactos negativos, em uma perspectiva de cidadania e Direitos Humanos. Em estudo sobre o tema, Moraes *et al* (2022, p.04) concluem:

A oferta dos arranjos curriculares para os itinerários formativos pode variar entre os entes federativos, mas, de modo geral, tem como consequências produzir, de um lado, lacunas na formação básica dos alunos pela impossibilidade de se apropriarem dos conhecimentos ofertados no conjunto das áreas e, de outro, sugerir “especializações” precoces e restritas, segundo as demandas imediatas do mercado de trabalho, a serem completadas, talvez, no Ensino Superior, por uma minoria.

A introdução de vivências práticas no contexto educacional reforça isso que Moraes *et al* (2022) de apartheid social produzido pela Reforma do Ensino Médio. A inserção precoce no mercado de trabalho, especialmente de estudantes menores de idade, levanta preocupações sobre a possível exploração de mão de obra juvenil. Nos questionamos se tais vivências práticas não seria meramente estratégias de adestramento desses jovens para o mercado de trabalho, indo na contramão das práticas de cidadania e de Direitos Humanos (Moraes *et al*, 2022).

Além disso, é necessário considerar o potencial impacto na ampliação das desigualdades educacionais. Nem todas as escolas e estudantes terão igualdade de acesso a oportunidades de vivências práticas de trabalho, podendo criar disparidades entre instituições localizadas em áreas mais ou menos favorecidas. Isso poderia resultar em uma formação desigual e favorecer aqueles que já possuem vantagens socioeconômicas.

A precarização das relações de trabalho também é uma preocupação. A inserção no mercado de trabalho sem uma base educacional sólida pode limitar as opções futuras dos estudantes, contribuindo para a perpetuação de ciclos de trabalho informal e baixa qualificação. Educação não é ter vivências no mercado de trabalho, mas aprender a olhar criticamente a realidade e a transformá-la por meio da ação coletiva. A educação tem que ser um mecanismo de transgressão e resistência, não de adaptação e adestramento (Freire, 2003).

2. Competências e Empreendedorismo na BNCC

Pinto e Melo (2021) explicam que orientações e padrões curriculares neoliberais introduziram a ideia de competências associadas ao processo de ensino e aprendizagem, dando continuidade a um processo mais evidente de conexão entre educação e economia, voltado para atender às demandas das atividades produtivas. Essa é justamente a estratégia neoliberal, ou seja, alinhar o Estado e suas políticas públicas aos anseios do mercado. A abordagem das competências, segundo os autores, confere à educação uma abordagem reducionista, desprovida de pensamento crítico, trazendo alienação, ao invés de se constituir um compromisso da escola com a cidadania e com os direitos humanos.

De fato, a pedagogia das competências está claramente presente na Base Nacional Curricular Comum, nos seguintes termos:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 06)

Zajac e Cássio (2023) avaliam que a pedagogia das competências, que se focam nas competências socioemocionais para o mercado de trabalho, retira do estudo o direito à aprendizagem e transforma a vida em projeto. Os autores explicam que a apropriação da pedagogia de competência pelas políticas educacionais faz parte de um processo maior e de caráter político, que é a consolidação de uma cultura de mensurar desempenho educacional e de criação de indicadores de resultados sobre a suposta aprendizagem dos estudantes.

No ensino médio, a ênfase na construção de projetos de vida, promove, segundo os autores, a formulação da ideia de que os sujeitos educacionais – jovens com identidades em construção – devem criar um projeto de vida, centrado no trabalho. A submissão da subjetividade humana ao trabalho é sem dúvidas uma estratégia de dominação e de subalternização dos jovens, aos quais são negadas uma educação focada na cidadania e nos Direitos Humanos.

Ainda, a BNCC tem um forte apelo ao empreendedorismo, considerada uma das competências a serem desenvolvidas pela escola. Vejamos, por exemplo, o texto a seguir, tirada da Base:

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo. (BRASIL, 2018, p.568)

Conforme podemos verificar, o texto traz uma informação sem nenhuma fonte ou comprovação científica, de que há espaço para o empreendedorismo individual em todas as classes sociais. Ao direcionar o olhar para o empreendedorismo individual como uma solução para a ascensão social, corre-se o risco de mascarar a realidade da informalidade no mercado de trabalho. Muitos empreendedores individuais, especialmente em setores informais, enfrentam condições precárias, ausência de benefícios trabalhistas e instabilidade financeira. A ênfase exclusiva no empreendedorismo individual pode, portanto, não abordar adequadamente os desafios associados à informalidade e à falta de proteção social (Franco e Ferraz, 2019).

Crochick (2021) entende a ênfase no empreendedorismo na BNCC como estratégia de dominação, que visa manter o status quo e as desigualdades sociais. Para entender tais relações, ele usa o conceito de sociedade administrada, que é produto da sociedade neoliberal e que defende uma educação cujo valor é dado pela capacidade das escolas treinarem os sujeitos e mantê-los alienados.

Assim, a BNCC empenha-se em romantizar o mercado de trabalho, dissimulando a subalternização e as estratégias de subordinação das classes populares presentes nas organizações, retratando-o como um ambiente propício para a construção de carreiras bem-sucedidas e realização de sonhos mediante esforço pessoal e dedicação laboral, conforme argumentam Faria, Dagnino e Novaes (2008). Essa perspectiva é reforçada pelo seguinte trecho da BNCC:

(...) proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, *resiliência* e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, 2018, p.466, grifos nossos)

Na perspectiva de Freire (2003), a educação como prática de liberdade é aquela que se alinha à cidadania e aos direitos humanos. Para autor, a educação não pode ser um instrumento de dominação. Pelo contrário, ela deve ser um instrumento libertador, capacitando os indivíduos a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor e a se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa abordagem preconiza o diálogo e a participação como elementos fundamentais no processo educacional. Freire (2003) enfatiza que a aprendizagem deve ser construída por meio do diálogo entre educadores e educandos, promovendo uma troca de saberes e experiências. A participação ativa dos alunos é essencial, proporcionando o desenvolvimento da

autonomia e do pensamento crítico, que potencialize a formação de cidadãos prontos a transformarem a história.

Outro pilar dessa concepção é a conscientização. Freire (2003) defende que os educadores têm a responsabilidade de potencializar nos alunos a desenvolverem uma consciência crítica sobre a realidade social, política e econômica em que estão inseridos. Esse processo de conscientização é fundamental para que os indivíduos possam agir de maneira informada e engajada na transformação da sociedade.

Além disso, a "educação como prática de liberdade" visa à construção de espaços de resistência e transgressão às relações de dominação. O objetivo é capacitar as pessoas a se tornarem sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento e na transformação de suas realidades. Nesse sentido, a educação não é apenas um meio de transmitir informações, mas uma ferramenta que proporciona aos indivíduos a liberdade de pensar, questionar e agir de forma crítica e consciente.

Contudo, conforme podemos verificar no texto supramencionado da BNCC, essa política educacional de currículo defende a resiliência, ou seja, a aceitação passiva da exploração do capital e da hegemonia de classe.

3. Educação para os Direitos Humanos

Na perspectiva de Crochick (2021), políticas como a BNCC e a reforma do Ensino Médio são estratégias de administrar a sociedade, por meio do treinamento das massas para o trabalho. Ela deslegitima a educação como instrumento político e torna ela é instrumento de adestramento de mão de obra. Defendo um ponto de vista diverso, Crochick (2021, p.14 e 15) defende uma educação política:

Se, como defendido no início deste texto, a educação deve ser política, dirigida à formação da consciência, a consciência alienada dos conflitos sociais e a consciência reificada, que converte todos em objetos de administração (manipulação), devem ser criticadas, e, como desenvolvido na parte anterior, a ideologia, quer ao ocupar a consciência por uma visão reduzida do mundo ao existente ou por ser mentira manifesta, deve ser combatida, na direção de retirar a base subjetiva do apoio ao extermínio objetivo. Deve-se enfatizar que a violência e a tendência à não violência, presentes e fomentadas na escola, são mediadas socialmente.

Uma educação política é aquela destinada aos Direitos Humanos. Falamos em Educação para os Direitos Humanos, porque estamos indo além de apresentar aos educandos tais direitos, mas sim para preparar os estudantes para reivindicá-los. Para isso, a escola não pode ser reprodutora da desigualdade social e não pode ser um espaço autoritário de formação de

corpos para o capitalismo (Fernandes e Paduleto, 2010).

Na perspectiva de Freire (2013), o sujeito é conquistado e oprimido pela escola, ficando sobre seu poder discursivo. O autor afirma que isso é feito pela fragilização da classe trabalhadora e isso é claramente feito por meio de uma educação que defende a competição típica do empreendedorismo. Cria-se o mito do sucesso, do consumo e da liberdade no trabalho e a classe trabalhadora adere a esse discurso proclamado pela escola como libertador. Nesse regime de verdade, a liberdade liberal mascara que nada mais é que a escravidão do trabalho assalariado. É por isso que a escola deve ser, para Freire (2013), espaço de uma práxis libertadora.

Para a concretização da práxis libertadora defendemos a inclusão de uma disciplina de direitos humanos no ensino médio, que consideramos é fundamental para promover uma formação mais abrangente e consciente dos estudantes. Em um cenário global complexo, onde desafios relacionados à desigualdade, discriminação e violações dos direitos humanos persistem, é crucial que os jovens compreendam os princípios fundamentais que regem a dignidade humana, a igualdade e a justiça. Ao oferecer uma disciplina específica dedicada aos direitos humanos, os estudantes podem ter a oportunidade de explorar temas como cidadania, diversidade, inclusão social e responsabilidade coletiva. Essa abordagem contribuiria para a formação de cidadãos mais informados e engajados, capazes de promover a justiça social e atuar como agentes de mudança em suas comunidades.

Em contraposição à ideia do empreendedorismo como foco exclusivo no ensino médio, a inclusão da disciplina de direitos humanos também oferece uma perspectiva crítica sobre os desafios associados ao excesso de ênfase na competição individual e no sucesso material. Ao compreenderem os direitos humanos, os estudantes podem questionar e analisar de maneira mais profunda as estruturas sociais que perpetuam desigualdades, incluindo aquelas relacionadas ao mundo do trabalho. Dessa forma, a disciplina contribuiria para uma educação que não apenas prepara os jovens para desafios práticos, mas também os capacita a pensar de maneira ética e contextualizada, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

Considerações Finais

As políticas educacionais brasileira voltadas para o ensino médio refletem uma abordagem que tende a subalternizar os alunos, inserindo-os na lógica exploradora do mercado de trabalho. Esse processo é conduzido por meio da fetichização do próprio mercado e da disseminação do mito da meritocracia. Ao enfatizar a competição individual como critério principal de sucesso, essas políticas perpetuam desigualdades, obscurecendo as barreiras sociais e econômicas que muitos estudantes enfrentam e naturalizando os processos que levam à miséria e à fome.

No entanto, ao explorar a educação voltada para os direitos humanos, é possível desmistificar a ideia da meritocracia como uma falácia

presente na BNCC. A meritocracia apresentada como um caminho justo e equitativo para o sucesso, revela-se como um sistema que favorece aqueles que já possuem privilégios. A educação para os direitos humanos desafia essa visão, propondo que a escola seja um espaço de práxis libertadora. Nesse contexto, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também se torna um ambiente de resistência e transgressão das injustiças, promovendo uma educação que capacita os alunos a questionarem as estruturas opressivas e a se engajarem na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ela não perpetua a alienação, mas resiste a ela.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Ministério da Educação: 2017. Disponível em:**
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.
Acesso em: 9 fev.2024.

BRASIL. **BNCC. Disponível em:**
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf. Acesso em: 10 fev.2024.

CROCHICK, J. L. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. **Educar em Revista**, v. 37, p. e80472, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/Jbh9vxXVdWdSrG9cSLy6fcg#ModalHowcite>.
Acesso em: 10 fev.2024.

FARIA, M. S. DE; DAGNINO, R.; NOVAES, H. T. Do fetichismo da organização e da tecnologia ao mimetismo tecnológico: os labirintos das fábricas recuperadas. *Revista Katálysis*, v11(1), p. 123–131, jan. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rk/a/7pxss6t6L8RYmVtVkkdryYy/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 11 fev.2024.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos CEDES**, v. 30, n. 81, p. 233–249, maio 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KYK3qM4zNL6zvZdHb54pzft/#ModalHowcite>. Acesso em: 09 fev.2024.

FRANCO, D. S.; FERRAZ, D. L. D. S. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 17, n. spe, p. 844–856, nov. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cebape/a/9NJd8xMhZD3qJVwqsG4WV3c/#ModalHowcite>. Acesso em:09 fev.2024.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MORAES, C. S. V. et al. Reforma do Ensino Médio: a Institucionalização do Apartheid Social na Educação. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e261875, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CQL85LFng8qhDk9dnF93vvs/#ModalHowcite>. Acesso em:10 fev.2024.

PINTO, S. N. D. S.; MELO, S. D. G. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. *Educação em Revista*, v. 37, p. e34196, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/#>. Acesso em:10 fev.2024.

ZAJAC, D. R.; CÁSSIO, F. A aprendizagem da pedagogia das competências na BNCC. *Educação & Sociedade*, v. 44, p. e270962, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MJFV5YdC3q8xdNWxnkdLd9d/#ModalHowcite>. Acesso em:11 fev.2024.