

A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO (2024): RACIONALIDADE NEOLIBERAL E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Meirelene Linhares Lima¹

Layslândia de Souza Santos²

Lailton de Souza Santos³

Antonio Ronaldo Aquino e Silva⁴

RESUMO

Este artigo analisa a concepção de formação para a cidadania presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2024), considerando sua inserção no contexto do neoliberalismo e da crise estrutural do capital. Adota o Materialismo Histórico-Dialético como método de investigação e examina como o documento, produzido no âmbito do Estado burguês, define a cidadania como função social do Ensino Médio, articulando-a à formação para o trabalho. A análise identifica que o uso recorrente da noção de cidadania converte a educação em instrumento de reprodução da lógica hegemônica e inserção no 'mundo do trabalho'. Os resultados apontam que a formação para a cidadania nas DCNEM é indissociável da Teoria do Capital Humano, reforça a ideia de "cidadania-trabalho" e reduz a possibilidade de compreensão crítica da realidade pelos jovens da classe trabalhadora. Conclui que a concepção de cidadania apresentada no documento contribui para formar trabalhadores funcionalizados ao projeto capitalista, e não sujeitos históricos capazes de transformá-lo.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania. Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio. Formação para o trabalho.

LA CONCEPCIÓN DE CIUDADANÍA EN LAS DIRECTRICES CURRICULARES NACIONALES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (2024): RACIONALIDAD NEOLIBERAL Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

RESUMEN

Este artículo analiza la concepción de formación para la ciudadanía presente en las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Secundaria (2024), considerando su inserción en el contexto del neoliberalismo y de la crisis estructural del capital. Adopta el Materialismo Histórico-Dialéctico como método de investigación y examina cómo el documento, producido

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGE. Bolsista CAPES. Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) e colaboradora do Laboratório de Pesquisas Sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS). Orcid:<https://orcid.org/0009-0008-8710-1459>. E-mail: meirelene.lima@aluno.uece.br.

² PPGE/UECE. Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) e colaboradora do Laboratório de Pesquisas Sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1941-8461>. E-mail: sousalays7@gmail.com. Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará.

³ Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGE/UFRN. Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) e colaboradora do Laboratório de Pesquisas Sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0409-342X>. E-mail: lailton0110@gmail.com.

⁴ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE. Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) e colaboradora do Laboratório de Pesquisas Sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS). Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8395-5696>. E-mail: ronaldo.aquino@aluno.uece.br.

en el ámbito del Estado burgués, define la ciudadanía como función social de la Enseñanza Secundaria, articulándola a la formación para el trabajo. El análisis identifica que el uso recurrente de la noción de ciudadanía convierte la educación en instrumento de reproducción de la lógica hegemónica e inserción en el 'mundo del trabajo'. Los resultados apuntan que la formación para la ciudadanía en las DCNEM es indisoluble de la Teoría del Capital Humano, refuerza la idea de "ciudadanía-trabajo" y reduce la posibilidad de comprensión crítica de la realidad por parte de los jóvenes de la clase trabajadora. Concluye que la concepción de ciudadanía presentada en el documento contribuye a formar trabajadores funcionalizados al proyecto capitalista, y no sujetos históricos capaces de transformarlo.

PALABRAS CLAVE: Ciudadanía. Directrices Curriculares Nacionales Enseñanza Secundaria. Formación para el trabajo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a concepção de formação para a cidadania presente repetidas vezes no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, Resolução CNE/CEB nº 2 de 2024). A pesquisa gira em torno das seguintes questões: que formação para a cidadania se encontra presente no texto que orienta a educação de nível médio? O que significa formar para a cidadania? Atualmente, é comum o uso desse termo no discurso de diversas classes sociais, inclusive de grupos antagônicos. A reflexão deste trabalho pretende compreender, a partir da concepção apresentada, a intenção de formar uma determinada cidadania ao final do Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio tiveram sua primeira versão aprovada pelo Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998. Posteriormente, foram atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, com o objetivo de incorporar as mudanças introduzidas na Educação Profissional Técnica de nível médio a partir das disposições do Decreto nº 5.154, de 2004. Em 5 de maio de 2011, o Parecer CNE/CEB nº 5 instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais foram regulamentadas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que as definiu. Em decorrência da promulgação da Lei nº 13.415, de 2017, as Diretrizes foram novamente atualizadas por meio do Parecer CNE/CEB nº 3, aprovado em 8 de novembro de 2018, e da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. A revisão mais recente ocorreu por meio do Parecer CNE/CEB nº 4, aprovado em 7 de novembro de 2024, em razão das alterações introduzidas pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, sendo complementada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se configurou como um estudo teórico-bibliográfico e documental, orientado pelo Materialismo Histórico-Dialético. Tal método permitiu apreender a concepção de cidadania no documento em sua complexidade, não como uma categoria abstrata e isolada, mas como expressão de determinações históricas e sociais vinculadas à crise estrutural do capital. Para tanto, consideraram-se as categorias próprias da dialética materialista – aparência e essência, forma e conteúdo, causa e efeito, necessidade e acaso – como instrumentos de análise que possibilitam compreender a totalidade do fenômeno. Nessa perspectiva, como enfatiza Torriglia (2018), o objeto só pode ser conhecido em sua integralidade quando se transforma o concreto-real em concreto-pensado, traduzindo teoricamente as contradições que o constituem.

A análise também se fundamenta na relação entre aspectos quantitativos e qualitativos, compreendidos, conforme Lukács (2018), como dimensões inseparáveis do ser social. A adoção dessa abordagem permitiu apreender, de um lado, a recorrência e os usos do termo “cidadania” nas DCNEM, e, de outro, interpretar criticamente seus sentidos subjacentes, vinculando-os às exigências da reprodução capitalista. O caráter documental da investigação concentrou-se no exame sistemático das DCNEM (Brasil, Resolução CNE/CEB nº 2 de 2024) e no Parecer CNE/CEB nº 7/2022, que revisa e atualiza as normas do novo Ensino Médio. Sendo complementado pela pesquisa bibliográfica que, conforme destaca Severino (2013), se desenvolve a partir das contribuições de autores em estudos analíticos já disponíveis. Nesse sentido, recorreu-se a livros, artigos e teses que problematizam a formação para a cidadania, a Teoria do Capital Humano e a relação entre educação e trabalho, possibilitando o aprofundamento e o desenvolvimento das categorias em análise.

Partimos da afirmação meszariana de que a sociabilidade contemporânea está mergulhada numa crise de caráter estrutural (Mészáros, 2011). Isto é, uma crise sem precedentes, a qual se reflete, segundo nossa análise, na formação para a cidadania nas DCNEM (2024).

A discussão do texto se estrutura em quatro seções principais, cada uma delas fundamentada por um referencial teórico específico. Esta introdução apresenta os aspectos gerais da investigação. A segunda seção, "As DCNEM: um reflexo da Crise Estrutural do Capital", utiliza o conceito de crise estrutural do capital de István

Mészáros (2011) e a crítica de Karl Marx (2017) ao capital como uma relação social para contextualizar a formulação das DCNEM. A terceira seção, "DCNEM: uma formação para o exercício da cidadania", aprofunda a análise da relação entre cidadania e trabalho qualificado, recorrendo à Teoria do Capital Humano de Schultz (1973) e às reflexões de autores como Santos (2017) e Tonet (2005) para demonstrar como o conceito de competências e habilidades se alinha aos interesses do mercado. Por fim, a seção de considerações finais retoma a ontologia do ser social de György Lukács (2018) para contrapor a concepção de trabalho e cidadania do capital com a de um trabalho verdadeiramente humano e emancipador, concluindo que o documento analisado não promove a formação de sujeitos críticos.

AS DCNEM: UM REFLEXO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

As DCNEM orientam a formação que os jovens alunos devem alcançar na última etapa da Educação Básica, apontando as habilidades e competências que os discentes precisam ter desenvolvido ao final do Ensino Médio, consideradas essenciais para a vida adulta. A leitura atenta das diretrizes evidencia a preocupação em formar jovens alinhados a um projeto hegemônico de sociedade.

Em cada período histórico, à educação são atribuídas finalidades e objetivos específicos, de modo a ajustá-la às exigências econômicas e políticas vigentes, uma vez que, como assinala Gramsci (2022), é a materialidade social que determina as formas de educação requeridas para a formação dos trabalhadores necessários a um determinado regime de acumulação. Nessa perspectiva, os princípios educativos que orientam os processos pedagógicos e normativos, bem como a organicidade exigida pelo capitalismo, encontram-se condicionados pelas formas históricas de organização e gestão do trabalho.

Conforme enfatiza Alves (2021), sob o enfoque histórico-materialista, a análise crítica da realidade social deve desvelar a economia política do capital como fundamento material das formas de existência das classes sociais e de suas lutas, sendo a crise estrutural do capital o elemento explicativo, em última instância, da nova precariedade do mundo do trabalho, das políticas de reconfiguração financeira, da tendência à queda da taxa de lucro e do movimento contínuo de precarização do trabalho, especialmente nas economias periféricas.

Antes de nos aprofundarmos nas competências e habilidades que constituem a formação para a cidadania, é importante considerar o contexto histórico em que as DCNEM foram formuladas. Partimos da afirmativa meszariana de que a sociabilidade regida pelo capital está mergulhada numa crise estrutural. Essa crise iniciou-se na década de 1970, afetando a economia capitalista e diversas esferas sociais, como a educação. Conforme define Mészáros (2011), trata-se de uma crise de caráter universal, pois atinge a totalidade dos capitais — produtivo, financeiro, serviços, entre outros. Diferentemente das crises cíclicas e temporárias que eram necessárias ao capital, esta é global, alcançando as regiões mais remotas do planeta. Além disso, é contínua e permanente, desdobrando-se de forma rastejante, em oposição às explosões típicas das crises anteriores.

A novidade histórica da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no ‘deslocamento’ mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (Mészáros, 2011, p. 795-796).

Sendo o capital, conforme Marx (2017), uma relação social — ou seja, correspondendo à forma como um conjunto de pessoas produz e vive em uma dada sociedade, cuja lógica irreformável é a compra e venda da força de trabalho — pressupõe-se a existência de duas classes sociais: uma que detém os meios privados de produção e uma segunda, que é espoliada desses meios. Compreendemos que a contemporaneidade, sob a lógica do capital, encontra-se numa crise sem precedentes, que atinge as bases das relações sociais que estruturam a forma de produzir e viver — uma crise do trabalho.

Como o trabalho é a categoria centralizadora do todo social, quando ele entra em crise arrasta consigo todas as dimensões sociais, como é o caso da educação, cuja exigência de formação para a cidadania está presente nas DCNEM.

Partimos do pressuposto de que essa formação para a cidadania, presente no documento educacional, reflete a crise do capital, que se desdobra sobre a produção de mercadorias e, conseqüentemente, sobre a queda das taxas de lucro, implicando na crise estrutural do capital.

Como enfatiza Tonet (2017, p. 37):

É, pois, fácil entender que, na medida em que a matriz do mundo, que é o trabalho, está em crise, a educação não poderia deixar de participar desta mesma crise. Como, porém, esta crise rebate na educação? Das mais variadas formas, mas, sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria. Não é preciso referir as consequências danosas que este processo traz para o conjunto da atividade educativa.

As competências e habilidades necessárias à formação para a cidadania estão submetidas às determinações recíprocas do capital em crise, que busca a reprodução em escala ampliada. Como aponta Marx (2017), os representantes do capital, necessariamente, reformulam o complexo educativo para que este esteja alinhado às exigências da reprodução capitalista. É o caso das DCNEM, que evidenciam as demandas dos organismos multilaterais para formar jovens adequados às reformas nos âmbitos da produção e da vida na sociabilidade regida pela forma mercadoria. A esse respeito,

ao considerar que convivemos em uma sociedade capitalista, a proliferação do conceito de competência com a finalidade de uma prática crítica reflexiva está voltada mais prontamente para os vieses de desenvolvimentos econômicos e sociais das classes mais abastadas do que propriamente para a classe trabalhadora. Assim, o termo 'competência' tem sido incorporado aos documentos e instituições públicas de Estados e Municípios brasileiros desde o final do século XX e tem se ampliado no século XXI com a implementação da BNCC (Lailton Santos; Layslândia Santos; Júca, 2023, p. 15).

Um exemplo disso é o trabalho flexível. Com o desenvolvimento crescente das forças produtivas, os setores produtivos e de serviços demandam uma força de trabalho em constante transformação. Dificilmente, o trabalhador que ingressa em um

ramo específico da produção se aposentará nele, pois há sempre algo novo sendo incorporado ao processo produtivo, exigindo uma formação igualmente flexível. Para não perder a atividade remunerada, o trabalhador é obrigado a ingressar em um processo de formação polivalente que lhe permita transitar por diversas funções dentro de uma empresa.

A crise estrutural manifesta-se, no campo educacional, por meio da intensificação da mercantilização do ensino, da ampliação da ingerência de organismos multilaterais na definição de políticas públicas e da disseminação de discursos que atribuem à educação a função de responder, de forma imediata e pragmática, às demandas do mercado de trabalho. Nesse processo, reformas educacionais passam a ser apresentadas como soluções técnicas para problemas historicamente determinados, deslocando o debate das determinações estruturais da desigualdade para enfoques gerencialistas, meritocráticos e empresariais.

Sob esses aspectos, a educação assume a função de produzir uma nova mercadoria: o capital humano. Gerida sob uma lógica fabril, as reformas educacionais recentes atribuem aos métodos pedagógicos a tarefa de alcançar objetivos considerados neutros e respaldados cientificamente, voltados à eficácia prática e instrumental. A didática, nesse modelo, restringe-se a converter os objetivos de ensino em procedimentos operacionais, automatizando as etapas do processo educativo, com o propósito de adaptar o estudante-trabalhador às exigências do mercado de acumulação flexível.

Conforme analisa Mészáros (2016), o sistema educacional na sociedade capitalista exerce papel decisivo não apenas na reprodução ampliada das habilidades requeridas pelo processo produtivo, mas, sobretudo, na produção e reprodução de uma estrutura de valores por meio da qual os indivíduos internalizam as determinações sociais do capital como limites naturais de suas próprias aspirações. As relações sociais de produção reificadas não se perpetuam de forma automática, mas se mantêm porque os sujeitos incorporam as pressões externas e passam a orientar seus objetivos segundo a lógica da sociedade de mercadorias.

Nesse sentido, a educação cumpre duas funções centrais: (1) fornecer as qualificações necessárias ao funcionamento da economia e (2) formar os quadros responsáveis pelos mecanismos de controle político e social. Como os interesses econômicos imediatos do capital prevalecem estruturalmente, qualquer racionalização

do sistema opera nos marcos da sua própria reprodução, tornando o capitalismo incapaz de oferecer soluções radicais para suas contradições, recorrendo permanentemente a contrarreformas como forma de preservar sua autorreprodução (Mészáros, 2016).

À luz do materialismo histórico-dialético, a análise sobre as DCNEM (Brasil, 2024), precisam ser desenvolvidas como expressão das determinações do modo de produção e reprodução capitalista em sua fase de crise estrutural e reestruturação do capital. Nesse procedimento, a racionalidade pedagógica que orienta essas reformas educativas é a lógica da acumulação flexível, em que a educação é subsumida ao imediatismo do mercado de trabalho precarizado e da gestão neoliberal do Estado.

Sob esse aspecto, a formação para a cidadania se restringe ao emprego de competências comportamentais e adaptativas, preservando apenas o caráter instrumentalista da formação para o trabalho, esvaziando-se seu conteúdo crítico e histórico. Assim, a escola passa a operar como instância de conformação, baseado na ideologia meritocrática, na responsabilização individual e a naturalização das desigualdades sociais.

Diante dessas determinações estruturais, a seção seguinte aprofunda a análise das implicações dessa racionalidade neoliberal para a formação cidadã, para o trabalho a partir das DCNEM (2024) e sua organização curricular. Trata-se, portanto, de analisar as mediações pelas quais a política educacional materializa a lógica do capital no cotidiano escolar, sem perder de vista suas contradições internas.

DCNEM: UMA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, DCNEB, 2013), na apresentação geral sobre o texto referente ao Ensino Médio, aponta-se a necessidade, por parte do capital industrial e de serviços, de uma força de trabalho qualificada. O documento acentua que o Brasil, atualmente, não alcançou o nível de desenvolvimento esperado devido à inexistência da força de trabalho qualificada, e esclarece que a formação profissionalizante é fundamental para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na implantação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais

de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do ensino médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o Brasil dê o grande salto para o futuro (Brasil, DCNEB, 2013, p. 145).

Sem perder de vista nosso objeto de estudo — a formação para a cidadania — percebemos, ao longo do texto, uma relação indissociável entre formação para a cidadania e formação para o trabalho qualificado, duas formações siamesas defendidas pelo documento. Na contemporaneidade, formar para a cidadania e para o trabalho qualificado são duas necessidades imprescindíveis ao momento econômico mundial, em que o processo produtivo está em constante modificação tecnológica, exigindo uma força de trabalho capaz de acompanhar as mudanças flexíveis proposta pelo avanço tecnológico e digital. Para os teóricos do Estado burguês, o Ensino Médio tornou-se uma espécie de escola para formar capital humano⁵.

O Ensino Médio corporifica a concepção de trabalho e cidadania como a base para a formação, configurando-se enquanto Educação Básica. A formação geral do estudante em torno dos fundamentos científicos-tecnológicos, assim como sua qualificação para o trabalho, sustentam-se nos princípios estéticos, éticos e políticos que inspiram a Constituição Federal e a LDB. São finalidades que se entrecruzam umas nas outras, fornecendo para a escola o horizonte da ação pedagógica, quando se vislumbram, também, as finalidades do Ensino explicitadas no art.35, da LDB (Brasil, DCNEB, 2013, p. 169).

A formação cidadã proposta pelo documento é orientada para o trabalho precário, pois afirma que formar para a cidadania e para o trabalho são aspectos indissociáveis. Se um dos objetivos centrais do Ensino Médio é formar uma mão de obra qualificada que atenda aos interesses do capital, então, a formação para a cidadania é uma dimensão desse nível educacional, devendo agir em harmonia com o trabalho. Podemos, assim, compreender que o exercício da cidadania deve estar em consonância com o Estado burguês, com um modo de produção que se alimenta da expropriação da força vital e da alienação do gênero humano.

⁵ A Teoria do Capital Humano (TCH), em síntese, surgiu na segunda metade do século passado, tendo como idealizador Theodore William Schultz (1973). Para esse pesquisador, o trabalho humano, quando qualificado pelo processo educativo, amplia sua capacidade produtiva, impactando diretamente o desenvolvimento econômico. Assim, a educação assume uma importância preponderante para a economia.

Na Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, a preparação básica para o trabalho e para a cidadania é concebida como o desenvolvimento da capacidade dos estudantes do Ensino Médio de se adaptarem, com flexibilidade, a novas condições de ocupação. É no Itinerário de Formação Técnica e Profissional que essa relação se materializa de modo mais explícito. Nessa perspectiva, os percursos educacionais destinados à educação profissional técnica de nível médio devem ser desenvolvidos, preferencialmente, por meio de oferta integrada ou concomitante intercomplementar, articulando-se à Formação Geral Básica e observando a indissociabilidade entre a preparação para o mundo do trabalho, a formação para a cidadania e a continuidade dos estudos em nível superior (Brasil, Resolução CNE/CEB nº 2, 2024).

Nas DCNEM (2024), ao defenderem uma formação para a cidadania-trabalho, apresentam, a educação profissionalizante como pautada em competências e habilidades a serem alcançadas pela classe trabalhadora, garantindo a inserção dos capitalistas na livre concorrência do mercado. Por isso, é necessário que os trabalhadores da sociedade burguesa estejam em processo permanente de formação profissional, para que o capital, mesmo em processo de crise estrutural, continue acumulando recursos de forma ampliada.

Para compreender a intencionalidade da formação para a cidadania, é preciso partir do seu pressuposto, que é a formação profissional. Recorrermos, então, à análise que Santos (2017) empreende em torno da formação profissionalizante, bem como das habilidades e competências que constituem o trabalhador-cidadão da contemporaneidade.

Em articulação com um modelo de gerenciamento afinado com os padrões da racionalidade produtivista que, por sua vez, aponta para a concepção administrativa chamada de qualidade total, a escola passou a absorver a defesa da construção de um currículo baseado na pedagogia das competências. Tal proposta educativa, como entendem seus defensores, teria 'competências' para desenvolver, no trabalhador-estudante, valores 'inovadores' voltados para uma suposta qualificação profissional, reordenada a gosto dos imperativos da chamada 'era tecnológica'. A principal justificativa para a implantação dessa 'nova' concepção escolar – proclamada por alguns documentos oficiais, empresários, jornalistas e parte da intelectualidade – seria o ajuizamento de que o complexo educativo precisa se adaptar para a tender às necessidades capitalistas dos contemporâneos problemas no dito mundo produtivo (Santos, 2017, p. 211).

O documento oficial que orienta o Ensino Médio minimiza a formação para a reflexão crítica sobre a realidade social e, conseqüentemente, para a inserção crítica

na sociedade. Em vez disso, forma uma massa trabalhadora preocupada apenas em alcançar habilidades e competências para se inserir no mercado de trabalho, sem considerar que esse sistema é perverso e desumanizador. Pois, a partir do momento em que o trabalhador, por diversas razões, estaciona seu processo de qualificação, deixando de desenvolver as habilidades e competências exigidas pelo processo produtivo, será descartado como uma máquina velha e substituído por outra nova.

Nas relações sociais regidas pelo capital, a classe trabalhadora é somente uma engrenagem que deve servir ao capital em sua crise estrutural. Quando suas habilidades e competências forem consideradas ultrapassadas, esses trabalhadores serão relegados à já extensa lista de desempregados. Nesse sentido, Santos (2017) enfatiza que a pedagogia das competências está articulada às habilidades e competências necessárias para a execução eficaz do trabalho.

Ao investigar os documentos oficiais, percebemos que eles são um manancial de elogios aos denominados novos paradigmas educativos e, em especial, à pedagogia das competências. No Brasil, segundo registrou Nemeriano (2007), a Resolução N° 04 do Conselho Nacional de Educação (CNE) documento em seu Art. 6° o seguinte: “entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Brasil, 1991, p. 2) (Santos, 2017, p. 213).

Na contemporaneidade, em meio à crise estrutural do capital, o desemprego é frequentemente exemplificado como resultado da baixa qualificação profissional. O capital, porém, nega sua responsabilidade na criação e intensificação das desigualdades sociais e nas altas taxas de desemprego. Para a sociabilidade regida pelo capital, o trabalhador deve acompanhar os avanços da maquinaria em constante movimento até seu último suspiro de vida para não ser descartado como lixo velho. Mészáros (2011) esclarece a inverdade por trás do discurso capitalista que atribui o desemprego exclusivamente à má qualificação para o trabalho.

Assim, o novo padrão emergente de desemprego como uma tendência socioeconômica adquire o caráter de um indicador do aprofundamento da crise estrutural do capitalismo atual. Como resultado dessa tendência, o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos — e cada vez mais raros — empregos disponíveis (Mészáros, 2011, p. 1005).

Nas DCNEM (2024), que refletem os interesses de reprodução do capital em crise, formar para a cidadania equivale a formar para o trabalho. A classe trabalhadora jamais pode colocar em risco a lógica predatória do capital. Essas formações equivalentes devem agir em harmonia com a lógica de reprodução vigente, e não a negar, impedindo ou desviando a construção da consciência de classe em detrimento da formação qualificada — como se qualificação profissional significasse acesso garantido aos postos de trabalho.

Assim, o objetivo do Ensino Médio no documento oficial é formar cidadãos para o trabalho, visando a uma cidadania que assegure a manutenção do sistema econômico totalitário, sendo a formação disciplinar pensada para não ameaçar as estruturas do capital. Conforme Tonet (2005, p. 66-67):

O resultado disso é que o trabalhador, além de se transformar em um mero objeto, útil apenas na medida em que é um meio de produção de mercadoria, também se vê privado do produto do seu trabalho, o que, em última análise, quer dizer privado de si mesmo. Pois bem, no caso do trabalho alienado, esta atividade não é livre nem consciente (no sentido de permitir ao homem ser sujeito do processo de trabalho), uma vez que o trabalhador não compreende seu verdadeiro caráter nem tem a regência sobre o processo. Por isso mesmo, 'é algo 'externo' a ele, quer dizer, algo que não forma parte de sua essência, na qual, portanto, o trabalhador não se afirma, mas, ao contrário, se nega em seu trabalho, não se sente bem, mas desgostoso, não desenvolvem suas energias físicas e espirituais, mas ao contrário maltrata seu corpo e arruína seu espírito.

Ao enfatizar a formação cidadã, o documento não estabelece nenhuma ligação com uma formação verdadeiramente humana e efetiva, que possibilite aos discentes compreenderem a condição social à qual estão submetidos, rumo a uma práxis libertadora. Conforme Tonet (2005, p. 76),

Ora, como já vimos, ser cidadão, isto é, ser membro de uma comunidade política, implica em "aceitar as regras do jogo", isto é, pensar e agir de acordo com o ordenamento social estabelecido, até mesmo quando se trata de ideias e procedimentos que visem mudanças nesse ordenamento [...].

Se a formação para a cidadania e a formação para o trabalho se apresentam como processos que se alinham à salvaguarda do capital em crise estrutural, torna-se evidente e explicável a exigência recorrente nas DCNEM pela formação do cidadão trabalhador, bem como justifica o discurso da necessária qualificação profissional. Cabe ao cidadão a responsabilidade de alcançar habilidades

e competências por meio da formação profissional constante e permanente. Segundo Santos (2017):

A tematização crítica em torno desses dois dispositivos deixa a presente exposição em condições de inferir o seguinte: quando as reformulações das políticas públicas se voltam para a escola, especificamente, aquelas que se destinam a profissionalizar os trabalhadores e seus filhos, revigoram-se, independente do seu tempo histórico, duas concepções articuladas à mesma matriz ideológica. Se por um lado, no plano do discurso, há defesa de uma 'melhor' qualificação/requalificação profissional, assim como a inculcação de que o indivíduo é o maior responsável pelo seu sucesso e fracasso, por outro lado, as medidas que são efetivas visam, no plano prático, garantir uma melhor adequação do aparato educativo aos imperativos do mercado (Santos, 2017, p. 202).

As DCNM (2024) apresentam uma visão acrítica da qualificação profissional, entendida como equivalente às competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho, elemento estruturante do cidadão na contemporaneidade marcada pela crise estrutural do capital. A qualificação profissional é apresentada como o bálsamo para o desemprego e para os problemas enfrentados pelos capitais industriais e de serviços no Brasil, cuja solução estaria na formação para a cidadania e para o trabalho qualificado.

Por último, cumpre destacar a organização curricular do Ensino Médio como elemento central para atender às exigências de formação para a cidadania e para o exercício do trabalho. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) constitui o principal instrumento normativo dessa articulação. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 7, de 2022, os componentes curriculares relativos à BNCC devem ser organizados pelas redes de ensino sob a forma de áreas de conhecimento, disciplinas ou eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos distintos campos do saber. É por meio dessa organização que se busca o desenvolvimento de habilidades consideradas indispensáveis ao exercício da cidadania, em consonância com as etapas do desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, Parecer CNE/CEB nº 7, 2022). Nesse processo formativo, o trabalho é concebido como princípio educativo.

Entretanto, como assinala Silva (2012), a formação para a cidadania, no contexto das reformas curriculares de orientação neoliberal, tende a restringir-se à mercantilização da educação, subordinando-se às demandas imediatas de um mercado de trabalho flexível. Nessa perspectiva, a formação cidadã passa a ser

administrada segundo critérios de empregabilidade e adaptação, o que implica a negação de uma formação humana plena.

Sob o arcabouço legal exposto nesse texto, o Ensino Médio passa a vincular as atividades escolares à promoção de aprendizagens contextualizadas nos desafios da realidade social, com o objetivo de assegurar o protagonismo juvenil, especialmente por meio da construção dos projetos de vida. Tal orientação busca desenvolver capacidades de aprender e estimular atitudes propositivas voltadas ao mundo do trabalho, bem como valores associados à cidadania (Brasil, Resolução CNE/CEB nº 2, 2024).

Ademais, atribui-se ao Ensino Médio a responsabilidade de favorecer o autoconhecimento dos jovens, o cuidado com o corpo, os sentimentos e as relações interpessoais, além de incentivar a compreensão crítica da sociedade em sua diversidade cultural e histórica. Espera-se, ainda, que os estudantes sejam formados para a tolerância, a resiliência e a responsabilidade social, promovendo o diálogo como meio de resolução de conflitos. Nesse sentido, o Ensino Médio deve contribuir para a elaboração de projetos de vida pessoais orientados por princípios de sustentabilidade, liberdade e solidariedade, que combatam discriminações de indivíduos ou grupos sociais, valorizem a participação política e social e respeitem as liberdades civis Brasil, Parecer CNE/CEB nº 7, 2022).

À luz da análise de Laval (2019), a escola sob o ideário neoliberal passa a ser reconfigurada como um dispositivo estratégico de formação do Capital Humano, orientado por valores como empreendedorismo, empregabilidade, competitividade e resiliência, convertendo a educação em mercadoria e serviço a ser consumido. Nessa lógica, a finalidade educativa é reduzida à sua funcionalidade para o mercado de trabalho flexibilizado, esvaziando-se seu caráter social, cultural, emancipatório e transformando o conhecimento em produto comercializável, destituído de sua dimensão pública, universal e científica.

Tal racionalidade se expressa, em conformidade com Laval (2019), na adoção de modelos empresariais de gestão escolar, pautados por metas, produtividade, *rankings* e políticas de accountability, que desconsideram as especificidades do processo educativo e convertem a escola em empresa, o estudante em cliente e o processo formativo em produção de Capital Humano ajustado às demandas do mercado flexível. O currículo, por sua vez, assume um caráter

prescritivo, homogêneo e instrumental, estruturado em competências e habilidades de aplicação imediata, subordinando o conhecimento escolar aos interesses mercantis e negando a formação humana integral.

Nesse contexto, o professor é reduzido a técnico executor e gestor de aprendizagens, submetido a avaliações externas e à lógica dos resultados, o que implica perda de autonomia pedagógica e intensificação da precarização do trabalho docente. Paralelamente, o aluno deixa de ser compreendido como sujeito histórico e social, sendo interpelado como indivíduo responsável por seu próprio sucesso ou fracasso, em um ambiente marcado pela competição e pela adaptabilidade permanente.

Essa nova racionalidade neoliberal estabelece que a qualidade da educação passa a ser aferida pelo desempenho individual dos sujeitos e pela eficácia de um sistema escolar orientado pelo mérito, concepção presente tanto nas formulações teóricas quanto nas diretrizes oficiais e que ignora a materialidade histórica da existência humana ao deslocar o sentido da formação escolar para o desenvolvimento de competências funcionais à lógica mercantil.

Esse modelo aprofunda o individualismo, estimula a competição exacerbada e fragiliza os vínculos de solidariedade coletiva, instaurando um processo seletivo excludente e antidemocrático no qual apenas os “mais adaptados” obtêm êxito, enquanto os sujeitos socialmente mais vulneráveis são relegados a posições subalternas. Todavia, como destaca Gramsci (2022), embora a escola se constitua como espaço de reprodução da ideologia dominante, ela também pode se converter em arena de disputa pela construção de projetos contra hegemônicos.

A análise empreendida neste tópico demonstra que a formação para cidadania e para o mercado de trabalho proposto nas DCNEM (2024) são guiadas pelo ideário neoliberal (sob os princípios da acumulação flexível), e se estruturam segundo parâmetros empresariais que redefinem a finalidade social da educação escolar, os processos e métodos pedagógicos e os papéis dos sujeitos que atuam na sociabilidade do capital. Tal dinâmica reforça a fragmentação do conhecimento, a precarização do trabalho e a negação da formação humana integral, aprofundando a dualidade estrutural da educação e os mecanismos de exclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos compreender que a concepção de formação para a cidadania anunciada no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não está deslocada da história, mas insere-se numa realidade histórica de realização do trabalho na forma da produção burguesa em crise estrutural do capital. A forma trabalho, no modo de produção capitalista, nega a totalidade humana e o processo criador do gênero humano. A origem ontológica do trabalho, ao contrário da concepção da forma capitalista, significa objetivar-se por meio do trabalho e se reconhecer nessa objetivação, realizando um movimento dialético de subjetivação e objetivação no processo criador e recriador da totalidade humana. Esse movimento dialético é, por excelência, a fonte complexa da vida humana.

Compreendemos que qualquer noção de formação para a cidadania que esteja deslocada da dimensão da crise estrutural do capital possui um caráter falsificador, tornando-se, sobretudo, um mecanismo de reprodução da lógica vigente. Diante disso, de acordo com a análise das DCNEM (2024), a cidadania seria uma formação para o trabalho, uma formação que visa à efetivação da exploração do trabalho. A finalidade dos últimos três anos da escola básica, segundo as Diretrizes, é criar cidadãos para o modo de produção capitalista, garantindo a reprodução das relações sociais econômicas que hoje são totalitárias. O objetivo da formação para o exercício da cidadania é reforçar uma forma alienada de ser, assegurando a manutenção das estruturas do capital em crise.

Conclui-se, sob a análise desenvolvida, que não há no documento uma concepção de formação humana efetiva que permita aos jovens estudantes compreenderem sua inserção no mundo como sujeitos históricos e sociais capazes de transformar a realidade concreta. Por meio de uma prática coletiva orientada por um pensamento fundamentado na realidade concreta acerca de problemáticas contemporâneas como fome, miséria e desigualdade social, eles poderiam vislumbrar a transformação das estruturas hegemônicas pautadas na exploração do gênero humano.

Formar para a cidadania e para o trabalho são medidas educacionais comprometidas com a reprodução das relações sociais de produção, o limite, no documento analisado, é atuação flexível do cidadão diante da precarização dos

processos trabalhistas. O cidadão contemporâneo é aquele que, ao submeter-se a um processo permanente de qualificação profissional, torna-se apto a ingressar no mercado de trabalho. Nas entrelinhas do documento analisado, cidadão é o “bom” trabalhador, sendo que o termo “bom” está intimamente ligado à qualificação profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Brasil, o afundamento: uma perspectiva histórica do declínio do capitalismo brasileiro. In: JABBUR, Elias; ALVES, Giovanni (orgs). **Trabalho e geopolítica global**. - 1º. ed. – Marília: Projeto Editorial Práxis, 2021. Cap. 4, p. 85-122.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7, de 9 de novembro de 2022**. Trata da revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio. Ministério da Educação, 2022. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=245461-pceb007-22&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de Novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de novembro de 2024, Seção 1, p. 48. Disponível em:

https://educationet.com.br/wp-content/uploads/2024/11/RESOLUCAO-CNE_CEB-N-2-DE-13-DE-NOVEMBRO-DE-2024_compressed.pdf. Acesso em: 29 jan. 2026.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**: Os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. - 9º. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. – 1º. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. Temas de Ciências Humanas, traduzido de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-25.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social I e II**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. Livro I. - 2º. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: o processo de circulação do capital. Livro II. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. - 2º. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2º. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. 1º. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Nélio Schneider. - 1ª. ed., São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. - São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, Lailton de Souza; SANTOS Layslândia de Souza; JUCÁ, Wellina Gonsalves. Crise estrutural e flexibilização curricular: a BNCC e a construção de competências para a educação. **LES-Linguagens, educação e sociedade**, Piauí, v. 27, n. 55, 2023.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. - 3º. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TORRIGLIA, Patrícia. **Primeiras aproximações ao ser do reflexo**: a vida cotidiana como terreno fundante do processo de conhecimento. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.