

OS REBATIMENTOS DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO NO ITINERÁRIO FORMATIVO MUNDO DO TRABALHO: UMA ANÁLISE MARXIANO- LUKACSIANA

Maria Nádila Vasconcelos Mendonça¹

Emanoel Rodrigues Almeida²

Daniele Kelly Lima de Oliveira³

Solonildo Almeida da Silva⁴

Maria Renata Silveira⁵

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar os impactos das reformas educacionais recentes, especialmente a inserção dos itinerários formativos no ensino médio. Parte-se de uma abordagem histórico-ontológica das relações de trabalho, fundamentada na tradição marxista, em especial na ontologia de Lukács. A pesquisa, de natureza bibliográfica, evidenciou que as políticas educacionais contemporâneas são fortemente influenciadas por diretrizes internacionais alinhadas ao neoliberalismo, o que contribui para a reprodução dos interesses da classe dominante. Constatou-se que os currículos escolares não são neutros, sendo permeados por intencionalidades que privilegiam a formação de sujeitos adaptáveis ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e integral. Conclui-se que as atuais reformas reforçam a lógica do capital, promovendo um esvaziamento do conteúdo formativo e dificultando a emancipação dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Currículo. Itinerário Formativo.

THE REPERCUSSIONS OF CONTEMPORARY CAPITALISM ON THE "WORLD OF WORK" FORMATIVE ITINERARY: AN ANALYSIS MARXIAN-LUKÁCSIAN

This study aimed to analyze the impacts of recent educational reforms, especially the inclusion of formative itineraries in high school, on the development of students' critical thinking. It is based on a historical-ontological approach to labor relations,

¹Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Assistente em Administração no IFCE. Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: nadila.vasconcelos@ifce.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9970-7376>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1318236557501704>.

²Doutor e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Instituto Federal do Ceará (IFCE). E-mail: emanoel.almeida@ifce.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9787-0851>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8706541320278258>.

³Doutora com pós-doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Doutorado na Universidade Federal do Ceará. E-mail: danielle_kelly@uvanet.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8891-7328>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8959777046426394>.

⁴Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Titular do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Mestrado acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade (Sociologia) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: solonildo@ifce.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5932-1106>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3023202592354673>.

⁵Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Assistente em Administração no IFCE. Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: renata.silveira@ifce.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7562-1229>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3370391596506135>.

grounded in the Marxist tradition, particularly in Lukács' ontology. This literature-based research demonstrated that contemporary educational policies are heavily influenced by international guidelines aligned with neoliberalism, contributing to the reproduction of the ruling class's interests. It was found that school curricula are not neutral; rather, they are permeated by intentions that prioritize the formation of individuals adaptable to the labor market, to the detriment of a critical and well-rounded education. The study concludes that current reforms reinforce the logic of capital, promoting an emptying of educational content and hindering students' emancipation.

Keywords: Labor. Curriculum. Formative itinerary.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa sobre os rebatimentos das reformas educacionais alinhadas ao neoliberalismo no atual cenário da educação brasileira. De maneira especial, examinamos a reforma do ensino médio pautada pela Lei nº 13.415/2017, tendo como recorte de análise o itinerário formativo denominado “mundo do trabalho”.

O método de análise utilizado foi o materialismo histórico-dialético, pois examinamos a categoria trabalho em sua gênese e processualidade, para entendermos a relação desse complexo social no que se refere às reformas educacionais brasileiras, no movimento dialético da realidade, portanto examinando as contradições que movem o objeto aqui analisado, qual seja, os rebatimentos do ideário capitalista no contexto neoliberal de reforma do ensino médio no itinerário formativo mundo do trabalho.

O trabalho constitui a mediação fundamental entre o ser humano e a natureza, por meio da qual a matéria natural é transformada em elementos úteis à vida social. Nesse sentido, o trabalho representa a categoria fundante do ser social, uma vez que possibilita a superação das determinações meramente biológicas da existência humana. Assim, Lessa dispõe que:

[...] a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens. É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho (Lessa, 2012, p. 25).

Ao longo do desenvolvimento histórico, as transformações no mundo do trabalho, impulsionadas pelo avanço tecnológico e pela lógica de acumulação do capital, impuseram novas demandas ao sistema educacional. Tais mudanças contribuíram para a intensificação da alienação do trabalhador, que passa a experimentar o trabalho de forma fragmentada e desprovida de sentido, conforme analisada por Marx:

[...] como processo econômico (e produto de uma construção societal, determinada pela própria morfologia social que a produz) que tira do homem o fruto de sua produção e faz com que se torne estranho a si mesmo e ao ambiente onde vive. Nesse processo ele identifica a "coisificação" do trabalhador, reduzido à condição de mercadoria (Marx, 2004. p. 7).

As políticas educacionais passam a desempenhar papel estratégico na formação da força de trabalho, sendo apresentadas como solução para problemas sociais como pobreza e desemprego. Entretanto, esse discurso desconsidera as contradições estruturais do sistema capitalista, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção social.

Este estudo busca compreender de que forma as reformas do ensino médio, especialmente a implementação dos itinerários formativos no ensino médio, impactam a construção do pensamento crítico dos estudantes, analisando suas implicações à luz das relações entre trabalho, Estado e educação.

O artigo inicia com uma breve reflexão acerca do trabalho como categoria fundante do mundo humano, seguido pela discussão sobre a relação entre a política educacional brasileira e o neoliberalismo, que fornece elementos para abordarmos o papel do currículo escolar na reprodução dos interesses neoliberais e depois conseguirmos analisar o itinerário formativo mundo do trabalho, para assim chegarmos as considerações finais.

DO TRABALHO ONTOLÓGICO AO TRABALHO EXPLORADO

O trabalho é a atividade intermediária entre o homem e a natureza, por meio dele transforma-se a matéria natural em objeto de uso útil à vida humana, conferindo-lhe um contexto social. Nessa conjuntura, surge o ser social, o qual, a partir do trabalho, possibilitou uma evolução a níveis que o distanciou cada vez mais

de sua natureza orgânica, em um processo no qual a cada novo salto evolutivo houve o surgimento de novas necessidades.

Compreendendo assim que para que exista o ser social faz-se necessário que haja um ser orgânico, base pela qual possibilita que este se desenvolva enquanto ser consciente, o trabalho é o que diferencia o ser humano dos demais seres existentes na natureza, sendo esse o fundamento da vida humana:

A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente, O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia “já na representação do trabalhador”, isto é, de modo ideal (Lukács, 1978, p. 4).

Lukács denomina de “prévia-ideação” a habilidade de projetar na mente as ideias antes de executá-las. Assim, o trabalho permitiu ao indivíduo o desenvolvimento de habilidades de comunicação e de interação social. No entanto, para que essas habilidades possam ser desenvolvidas, visto que o conhecimento não é transmitido geneticamente, faz-se necessário que se estabeleça uma relação de ensino-aprendizagem para reproduzir as relações trabalhistas.

Frente ao exposto, aborda-se o conhecimento a partir de uma perspectiva da ontologia do ser social. Para tanto, parte-se do entendimento exposto de que a “[...] ontologia é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe” (Tonet, 2013, p. 12). Compreende-se a ontologia como um produto histórico-social e, portanto, sua construção não é isenta de intencionalidade.

Parte-se do princípio de uma sociedade dividida em classes sociais, entendendo que houve, durante grande parte da história, no período da comunidade primitiva, um momento em que o conhecimento não foi sistematizado, porém este existia, ainda que não haja registros. Considerando o período atual em que vivemos, as classes sociais têm importância ímpar para compreender a produção do conhecimento. Assim, assume-se que:

[...] classes sociais são grandes grupos de indivíduos, cuja origem está no processo de produção e apropriação da riqueza. Cada um desses grupos tem inúmeros e variados interesses, que não são comuns a todos os seus membros. Alguns, porém, básicos, são comuns a todos os indivíduos que

compõem cada um daqueles grupos. Por isso, em todos os modos de produção encontramos duas classes fundamentais: a daqueles que produzem a riqueza e a daqueles que são proprietários dos meios de produção e se apropriam da maior parte da riqueza produzida (Tonet, 2013, p. 16).

Entende-se que o processo de produção social ocorre em torno da luta pela produção e apropriação de riquezas, pois, para que uma classe tenha o poder de domínio sobre outra, para além dos valores materiais, é preciso se apropriar das ideias e dos valores, em um movimento em que se perpetue uma concepção de mundo que justifique essa apropriação.

A inserção no mundo social faz com que o indivíduo se molde ao agir social e cultural, como se a humanidade lhe fosse própria, mesmo que inerente à sua vontade. Nesse contexto, educar é humanizar, pois, ao ocorrer a apropriação do que foi produzido por meio do trabalho, há o afastamento do homem de sua determinação natural, bem como a consciência do indivíduo passa a ser determinada pelas relações históricas e sociais às quais está submetido.

Ao longo do tempo, as relações de trabalho sofreram diversas alterações, as quais levaram ao estabelecimento do modo de produção capitalista, bem como as suas constantes transformações culminaram na difusão atual do neoliberalismo e da crescente precarização das relações trabalhistas, o que vem acarretando um aumento exacerbado do trabalho informal sob a roupagem do trabalho flexível e do empreendedorismo, incutindo no imaginário do trabalhador que este teria mais flexibilidade em relação à sua jornada de trabalho e mais controle em relação a seus ganhos. No entanto, na prática, isso consiste na transferência da responsabilidade referente a questões financeiras relativas à seguridade social do indivíduo, acarretando, assim, a maximização dos lucros para os capitalistas e a insegurança e a incerteza para a classe trabalhadora.

Nesse contexto, a substituição do emprego formal pelo trabalho informal, sob a roupagem do empreendedorismo, em um ambiente que cada vez mais precariza as relações trabalhistas, tem exigido trabalhadores polivalentes e capazes de executar multitarefas, aptos a mudanças constantes de postos de trabalho. Assim, o mercado passa a exigir que haja adaptação no sistema educacional para atender a essas novas necessidades.

A POLÍTICA EDUCACIONAL E O ESTADO NEOLIBERAL

A educação não pode ser analisada de forma isolada, mas como parte constitutiva das relações sociais de produção, desempenhando papel central na mediação entre as exigências do capital e de uma formação integral. Marx ao refletir acerca da atuação do Estado expõe que:

O Estado anula à sua maneira a diferenciação por nascimento, estamento, formação e atividade laboral ao declarar nascimento, estamento, formação e atividade laboral como diferenças apolíticas, ao proclamar cada membro do povo, sem consideração dessas diferenças, como participante igualitário da soberania nacional, ao tratar todos os elementos da vida real de um povo a partir do ponto de vista do Estado. Não obstante, o Estado permite que a propriedade privada, a formação, a atividade laboral atuem à maneira delas, isto é, como propriedade privada, como formação, como atividade laboral, e tornem efetiva a sua essência particular. Longe de anular essas diferenças fáticas, ele existe tão somente sob o pressuposto delas, ele só se percebe como Estado político e a sua universalidade só torna efetiva em oposição a esses elementos próprios dele (Marx, 2010, p. 39).

O Estado não atua na superação das contradições sociais, mas na sua mediação e reprodução. Ainda que, no plano formal, proclame a igualdade entre os indivíduos, na prática mantém e legitima as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade, inclusive no campo educacional. Dessa forma, a atuação estatal revela-se contraditória, ao mesmo tempo em que afirma princípios universais, sustenta as condições materiais que produzem e reproduzem as desigualdades.

Conforme analisa Shiroma; Moraes; Evangelista (2002), a compreensão das políticas sociais, e em particular das políticas educacionais, exige uma abordagem que ultrapasse a mera análise dos movimentos do capital, incorporando também as contradições e as relações complexas que emergem do confronto com a lógica capitalista.

Assim, entende-se que as políticas educacionais, embora frequentemente apresentadas sob o discurso do humanitarismo e da promoção do bem-estar social, na prática expressam as tensões inerentes à própria estrutura social. Tais políticas não podem ser compreendidas como iniciativas neutras ou exclusivamente voltadas à emancipação dos indivíduos, mas como parte de um conjunto de estratégias que, ao mesmo tempo que buscam responder às demandas sociais, contribuem para a manutenção e o controle das relações sociais existentes.

Nesse sentido, compreender a política educacional implica reconhecê-la como parte constitutiva das relações sociais de produção, atuando diretamente na forma, ou eventual superação, das desigualdades sociais historicamente construídas.

Observa-se o período da década de 1990, a qual foi marcada pelas transformações que vieram a caracterizar inúmeros governos sob uma base neoliberal, de forma que pregava-se a privatização, a flexibilização e o Estado mínimo. Assim, Shiroma; Moraes; Evangelista (2002) destacam que se incute na sociedade:

[...]um certo “realismo” político, que desqualifica “velhos” ideais e valores (socialistas ou progressistas) dados como utopias, incapazes de levar em conta a dura e crua realidade da vida econômica marcada pela concorrência, forças de mercado, desemprego estrutural. Como decorrência, forma-se uma espécie de consenso segundo o qual é inútil opor-se às mudanças, já que expressariam legítimas e profundas transformações no sentimento da população, cujo senso-comum rendeu-se finalmente à dura e incontornável facticidade da economia” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 54).

Nesse contexto, a classe dominante, revestida sob a visão do conservadorismo, utiliza desse discurso para levar a população a um conformismo, de forma que esse processo leva a reprodução e manutenção das regras atuais que mantêm o poder hegemônico nas mãos da classe dominante.

No Brasil, o modelo neoliberal teve sua implantação iniciada por Fernando Collor em 1990, contrariamente ao discurso populista que o elegeu. Ao assumir o cargo adotou uma postura intervencionista e modernizadora, promovendo uma estrutura de liberação e desregulamentação no campo econômico, porém predominantemente conservadora na questão da conscientização social, de forma que repercutiu no campo das práticas educativas.

Essa prematura abertura econômica do mercado doméstico ao capital estrangeiro levou o país, que ainda não havia se adaptado ao modelo Taylorista de produção, à adoção de práticas exigidas pela reestruturação produtiva, distanciando-o dos avanços tecnológicos e das possibilidades de progresso que poderiam surgir.

Assim, como clara consequência, verificou-se que os produtos nacionais não conseguiam competir com os produtos estrangeiros, levando a indústria interna a buscar vantagens que pudessem tornar seus produtos competitivos. Torres (*apud*

Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 58) afirma que a literatura referente à Teoria do Capital Humano posicionava a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países, demandando assim uma educação geral e profissional que acompanhasse o desenvolvimento tecnológico e as exigências do mercado.

Nesse contexto, repete-se a máxima salvacionista em torno da educação, visto que, foi em torno dessa máxima que vários organismos multilaterais elaboraram documentos internacionais, os quais analisavam e sustentavam tal ideário, estabelecendo papel importante na criação e implantação de políticas públicas educacionais.

Nesse cenário, dentre os documentos e ações desenvolvidas multilateralmente, cabe destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em 1990, na cidade de Jomtien na Tailândia, estabeleceu-se a partir dela o compromisso entre os países com os maiores índices de analfabetismo de impulsionar políticas educativas que visassem superar esse problema. Nessa conferência houve a intenção de assegurar educação básica para todos, recolocando assim a educação no centro, destacando-a como prioridade e ressaltando sua importância.

Em continuidade ao debate das políticas que influenciaram na estruturação educacional do Brasil, têm-se os documentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a qual destacava a necessidade de efetivação de mudanças educacionais à classe trabalhadora, de forma a fornecer o aporte de habilidades necessárias emergidas a partir da reestruturação produtiva. Assim, esta comissão sustentava que ultrapassar os desafios de aplicar a reforma do sistema produtivo e de propagar o conhecimento propiciaria construir competitividade e cidadania alinhada à modernidade. Os referidos documentos apontam a equidade como um princípio básico, sendo este a chave para se obter educação de qualidade, que possibilitasse acesso à igualdade de oportunidades.

Outra política que fundamentou a construção educacional brasileira consiste no Relatório Delors, desenvolvido na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI por especialistas convocados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O referido documento faz uma análise da interdependência mundial atual, percebendo assim

que o progresso sob os moldes atuais tem acarretado um sentimento de frustração em uma parcela significativa da sociedade, sentimento decorrente de fenômenos como o desemprego e a exclusão social, aprofundando assim as desigualdades sociais. Nesse contexto, o documento expõe que:

A educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instância capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico” e apta a fazer “recuar a pobreza”, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 66).

Cabe perceber que a educação é inserida em um papel salvacionista, resolvidora dos principais problemas sociais, visto que esta é colocada no centro como a principal agente das transformações sociais no mundo moderno.

A educação de fato propicia consciência, no entanto faz-se necessário perceber que as tensões geopolíticas, oriundas da busca por concentração de poder, fogem à lógica do desenvolvimento educacional. Por vezes, tal busca decorre não efetivamente da ignorância, mas da necessidade criada pelos países desenvolvidos em concentrar recursos, visando assim a manutenção de sua centralidade. Cabe aqui ressaltar ainda que para que haja transformações, ainda que de pequenas ordens, a educação se faz essencial.

Observa-se que tal articulação deve-se à necessidade de manutenção de uma lógica capitalista, pois há uma exigência do capital na reprodução dos moldes vigentes, bem como cria-se a necessidade de novas modalidades de ensino que atendam a demanda do mercado por profissionais qualificados. Diante do exposto, o professor é colocado como “agente da mudança” e incumbido da tarefa de ser o responsável pela transformação da mentalidade dos alunos, levando-os a inserir-se na sociedade e a construírem espaço no mercado de trabalho, evitando assim que estes sintam o sentimento de exclusão que poderia ser gerado por estarem à margem da sociedade.

O relatório Delors recomenda ainda que os professores acumulem o ofício com uma outra profissão, observadas as exigências de condições adequadas de trabalho. Cita-se que esse movimento deveria ocorrer para que houvesse engajamento dos professores nas reformas educacionais, definindo que:

O objetivo é o de convencer o professor a envolver-se nas reformas do sistema, a ter confiança nas inovações e, sobretudo, nas vantagens em aderir às medidas que assegurem possíveis mecanismos de recompensa aos que obtiverem melhores resultados entre os alunos (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 70).

Ressalta-se aqui que o documento utiliza o discurso de transformação para transpor ao professor a tarefa de reproduzir a lógica capitalista, endossada por instituições e organismos multilaterais.

Reproduzindo a mesma lógica, o documento produzido em convocação pela UNESCO, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), seguiu o modelo de inserção da educação no papel central, sendo esta a responsável por possibilitar as transformações diante dos principais desafios da sociedade. Para alcançar esse objetivo, o documento estruturou suas proposições em dois eixos: o primeiro defendia a descentralização administrativa da educação, de forma que seria exigida uma profissionalização para os que a administram e o segundo destacava a melhoria de qualidade do ensino através da definição de conteúdos e métodos de ensino.

Em relação ao referido diálogo, o Banco Mundial tem expressiva participação, pois este constitui um organismo que atua diretamente em políticas públicas, bem como as financia. Nesse contexto, elaborou o documento “*Prioridades y Estrategias para la Educación*”, de forma que tal documento reproduz as estratégias e objetivos já mencionados, voltados para uma política de educação global.

No Brasil, o modelo de políticas educacionais baseadas nas práticas internacionais se estabeleceu a partir do governo Collor de Mello (1990 a 1992), e foi retomada de forma ativa em 1995 quando assumiu a presidência Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Em 1992, houve o fórum Capital-Trabalho na Universidade de São Paulo (USP), momento no qual aprovou-se uma Carta Educação, que fazia um panorama da educação no Brasil. Na referida carta, dois principais eixos foram discutidos, o primeiro trata da problemática de atendimento à educação de nível fundamental, pois o baixo atendimento a essa formação educacional foi entendida como um entrave para o desenvolvimento do país; o segundo constituiu-se no debate da ausência de condições para competir com a produção internacional, devido à falta de adaptação às mudanças ocorridas em razão da reestruturação produtiva.

Embora o período em que Collor de Mello permaneceu no poder tenha sido marcado por fortalecer as práticas neoliberais no campo educacional, ressalta-se que essas ideias foram introduzidas na educação a partir da Teoria do Capital Humano, sob a roupagem de produzir equidade, qualidade e eficiência em uma relação que visava promover a competitividade. No entanto, entende-se que tais premissas apenas reproduzem os interesses da classe dominante, desconsiderando as mediações das relações de produção a que os indivíduos estavam submetidos. Assim, os governos subsequentes reproduziram a mesma lógica, bem como seguiram com o estabelecimento de reformas que alteraram em grande medida o sistema educacional brasileiro.

O PAPEL DO CURRÍCULO ESCOLAR NA REPRODUÇÃO DOS INTERESSES NEOLIBERAIS

A educação está inserida pela dinâmica estatal na lógica capitalista, de forma que são as instituições pertencentes a essa lógica que estabelecem o que deve ser ensinado nos ambientes escolares, visto que a classe detentora dos meios de produção possui relativo controle dentro do organismo estatal e é a partir da premissa de otimização dos lucros que os currículos escolares são desenhados, determinando o que é essencial ao trabalhador, premeditando a necessária alienação da classe trabalhadora, para que assim se mantenham as contradições do sistema capitalista.

Compreende-se que no trabalho assalariado ocorre a exploração, e que, mesmo sendo sentida pelo trabalhador, este por vezes não a entende, essa mesma lógica de alienação é reproduzida também no sistema educacional.

Entendendo que as escolas não são espaços neutros e que são utilizadas para transmitir aos estudantes tendências econômicas e valores sociais e culturais sob o discurso de que esses conhecimentos deveriam ser comum a todos, compreendendo ainda que tais conhecimentos associam-se às intenções dos interesses da classe detentora dos meios de produção, de forma a criar uma restrita seleção para determinar os que possuem competência para alcançar os níveis mais altos de ensino e reproduzir o desenvolvimento tecnológico útil a lógica capitalista,

percebe-se a forma intencional como a escola é usada para repassar a ideologia da classe dominante.

A escola, assim, está ligada a outros organismos e instituições que as regulam por meios complexos e de difícil percepção. Nesse contexto, para que o educador possa atuar mediando o conhecimento de acordo com a realidade da comunidade em que o grupo de estudantes está inserido, faz-se necessário desemaranhar essas complexas relações e compreendê-las.

O currículo constitui-se em um importante instrumento que possibilita a compreensão da relação entre a escola e o atendimento das demandas das classes hegemônicas. A elaboração do currículo historicamente não é isenta de intencionalidade:

É selecionado e organizado em torno de conjuntos de princípios e valores que provêm de alguma parte, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bom e mau, e do modo como “agem as boas pessoas”. Portanto, se devemos entender por que o conhecimento de apenas alguns grupos foi primeiramente representado nas escolas, precisamos ver os interesses sociais que em geral orientaram a seleção e a organização do currículo (Apple, 1982, p. 97).

A elaboração dos currículos contribuiu historicamente para a composição dos interesses de uma classe dominante, de forma que, para compô-los, consideraram-se as estruturas econômicas hegemônicas e produziram-se e reproduziram-se políticas educacionais que acentuaram as desigualdades sociais. Diante disso, é possível notar que o currículo funciona como um instrumento de controle social e de direcionamento da cultura que se deseja reproduzir.

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham — as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui (Apple, 1982, p. 98).

Cabe ressaltar que muitos dos especialistas e intelectuais que participaram da construção dos currículos ao longo da história possuíam “boas intenções” em sua elaboração, no entanto, por haverem os construído baseado em suposições e práticas do senso comum, acabaram por reproduzir aspectos de que muitos não têm consciência.

A exemplo disso, pode-se observar que se constrói no imaginário do grupo que compõe cada instituição qual o direcionamento daquele estabelecimento escolar. Para os que se propõem ao direcionamento dos alunos para as ocupações que exigem níveis mais intelectualizados, é ofertado um currículo fundamentado na flexibilidade, o aluno é direcionado a compreender que tem opções e caminhos diversos a serem seguidos e é o apresentado a pesquisa, dentre outras ferramentas que o possibilita pensar ativamente a direção que pretende seguir. Na contramão, têm-se os estabelecimentos de ensino em que há um direcionamento para as funções semiespecializadas ou sem a necessidade de especialização, a estes o enfoque é no cumprimento de regras como pontualidade e formação de hábitos que costumam ser orientados aos trabalhadores em ofícios com baixa exigência de especialização, comumente trabalhos de ordem manual e repetitiva.

Faz-se necessário compreender o significado real das instituições escolares, observar o conhecimento tanto formal quanto informal e as formas avaliativas aplicadas por estas, visto que não são isentas de intencionalidade e ligam-se à reprodução das estruturas econômicas, sociais e ideológicas das relações de poder. Assim é preciso “[...]ver as ideias correntes sobre currículo, pedagogia e controle institucional como resultados de condições históricas específicas, como ideias que foram e são criadas pelo papel que as escolas desempenham em nossa ordem social” (Apple, 1982, p. 101).

Pode-se perceber que o controle social se veste da linguagem científica para justificá-lo, de forma que este não seja tão facilmente identificado, fato que ocorreu historicamente e vem sendo reproduzido até os dias atuais. Compreende-se que através do controle e da elaboração de currículos para atender a determinados fins é possível controlar e diferenciar pessoas e classes sociais.

Assim, entendendo que há um interesse em atuar de forma a compreender a realidade daqueles que se encontram à margem desse sistema e se sensibilizar às realidades em que estão inseridos, faz-se necessário primeiro reconhecer que aqueles que tiveram seu poder e cultura preservados nos espaços escolares possuem ligações históricas entre si.

Considerando um contexto global em que há disseminação dos ideais neoliberais e que as políticas educacionais surgem com intencionalidade, percebe-

se que tais políticas possuem papel fundamental na formação e no desenvolvimento dos indivíduos.

No Brasil o processo de redemocratização e as demandas geradas a partir da reestruturação produtiva, sustentaram o debate em torno das políticas curriculares ancoradas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Giaretta (2022), informa que no Brasil os primeiros esforços em busca de implementar e organizar um currículo a ser utilizado nacionalmente teve resultado com a efetivação da política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990.

Essa política curricular, centralizada e parametrizada, apresentada à avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE) antes mesmo do debate público e da definição política das bases para a elaboração de um currículo nacional, garantia, de imediato, o disciplinamento das reformas educacionais, a partir do reformismo curricular, ao ideário da centralidade política em curso, denominada de política neoliberal (Giaretta, 2022, p. 340).

Nesse contexto, o CNE passou a atuar como instituição ligada ao Ministério da Educação (MEC), de forma que descaracterizou outros movimentos de base que discutiam a formulação de uma política educacional nacional em um contexto no qual a política das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ganhou terreno e adotou disciplinamentos e políticas curriculares baseadas nas diretrizes estabelecidas internacionalmente, em um caminho que privilegiou as intenções neoliberais em detrimento da inclusão sociocultural e científica. Essa transformação iniciada pelos referidos instrumentos a partir de 1990 passou a ser oficializada e delineada através da reforma curricular ocorrida em 2017 na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, primeiramente editada como Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e posteriormente convertida na Lei nº 13.415/17, alterou o disposto na LDB e instituiu novas regras, entre as quais cabe destacar o disposto no Art. 4º da referida lei que, em sua nova redação, define que:

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

- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

A nova legislação definiu como premissa básica a flexibilidade curricular, fragmentando o currículo através dos itinerários formativos e da alteração da carga horária. Dessa forma, a base comum foi desestruturada e as escolas e professores sobrecarregados com a necessidade de rápida adequação aos novos moldes, de forma que não houve formação de professores para essa finalidade, bem como a oferta de estrutura adequada, tal cenário aprofundou as desigualdades entre as redes de ensino e as escolas (Silva; Cau, 2025).

Os itinerários formativos são inseridos no currículo com o preceito de transpor ao estudante a responsabilidade por escolher os componentes curriculares diversificados em acordo com o projeto de vida que este estabeleceu para seu futuro, de forma a transferi-los a responsabilidade por todo seu sucesso ou fracasso. Assim, observa-se que:

Ao transformar o Ensino Médio em um espaço de escolhas curriculares precoces e percursos “customizados” e flexíveis, a reforma de 2017 comprometeu a concepção de formação integral assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996). Desconsiderou, também, a trajetória dos Institutos Federais de Educação com o Ensino Médio Integrado, construído sob uma perspectiva histórico-crítica que articula formação básica e técnica, o trabalho como princípio educativo e a politecnia como fundamento pedagógico (Silva, Cau, 2025, p. 165).

Itinerários formativos como o Mundo do Trabalho passam a evidenciar a reprodução dessa lógica mercantil. Freitas (2018) analisa que o currículo é transformado em um instrumento de conformação do indivíduo, além disso, as bases nacionais têm inserido as habilidades socioemocionais, de forma que:

Amplia-se a padronização para áreas relativas ao desenvolvimento da personalidade dos estudantes, ampliando-se igualmente os processos de violência cultural. Como tais aspectos poderão ser incluídos em avaliações nacionais (e, portanto, na prática das escolas), abre-se um perigoso precedente quanto ao controle moral da formação dos estudantes, com repercussões danosas na formação dos jovens e na convivência das escolas (Freitas, 2018, p. 84).

As competências socioemocionais são privilegiadas em detrimento de uma formação crítica, visa-se assim controlar o comportamento e o arcabouço

cultural, de modo que os estudantes sejam cerceados de aprender sobre direitos que são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento como cidadãos.

Observa-se que a formação integral, que já possuía fragilidades, foi comprometida diante da lógica mercantil inserida por meio da reforma do ensino médio imposta pela Lei nº 13.415/2017, em um contexto no qual firma um modelo de escola que aliena seus estudantes, de modo a torná-los passivos à precarização do trabalho e das desigualdades estruturais.

Diante do esvaziamento do conteúdo das disciplinas da base comum, ocorreu a pressão popular para que o retrocesso estabelecido pela referida lei, que passou a ser chamada também de contrarreforma. Assim, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2023, houve uma ampla discussão até a aprovação da Lei 14.945/2024, sancionada em 31 de julho de 2024, que mitiga algumas problemáticas existentes na contrarreforma, no entanto sem romper com a lógica já estabelecida, sendo as principais alterações o aumento da carga horária das disciplinas obrigatórias da base comum e redução da carga horária destinada aos itinerários formativos.

Os itinerários formativos ganham contornos através da Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025, na qual ficam definidos os parâmetros para oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs) no Ensino Médio, a serem implementados em todo o território nacional. O referido instrumento legal define IFAs em seu Art. 5º, inciso III:

III - Itinerários Formativos de Aprofundamento - IFAs: percursos educacionais estruturados com no mínimo seiscentas horas, de livre escolha dos estudantes, que permitem aos educandos o aprofundamento de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento em uma ou em mais áreas do conhecimento (Brasil, 2025, p. 3).

A normativa dispõe que tal implementação visa garantir a qualidade e equidade entre a rede pública e privada, bem como pode-se observar em seu texto como principais objetivos dos IFAs a flexibilização do currículo, propiciando autonomia ao estudante na escolha de sua trajetória, a formação para inserção no mercado de trabalho e a formação integral. O texto aborda ainda a necessidade de fortalecimento da atuação docente, de forma que o professor atue como agente de transformação social. No entanto, o que se tem percebido na prática é uma formação aligeirada e sem conexão com a realidade dos estudantes, bem como a

ausência de infraestrutura necessária para uma implementação adequada, o que vem ocasionando uma acentuação das desigualdades sociais.

Logo, ao observar o atual material didático destinado aos itinerários formativos, em particular ao componente curricular “Mundo do Trabalho”, percebe-se um direcionamento voltado para atendimento das necessidades mercadológicas.

ANÁLISE DO ITINERÁRIO FORMATIVO MUNDO DO TRABALHO

Entendendo que os itinerários formativos foram desenvolvidos para atender a uma demanda mercadológica, percebe-se que se elaboraram nas matrizes curriculares componentes voltados para a preparação do estudante para o mercado de trabalho.

A inserção dos itinerários formativos nas matrizes curriculares, embora com denominações diferentes, desenvolveu-se cada vez mais desconexa da realidade dos alunos e distante de uma aplicação que ultrapasse o objetivo das classes dominantes de manutenção de sua hegemonia através do controle social.

Analisando o itinerário formativo “Mundo do Trabalho” enquanto disciplina, nome adotado na matriz curricular utilizada nas escolas públicas estaduais de nível médio do Estado do Ceará, parte-se da premissa de que independente da vontade do estudante de ingressar em uma universidade, este dependerá da sua capacidade para obter sua subsistência, visto que será a partir dessas competências e habilidades que poderá vender sua força de trabalho em troca de salário.

Almejando que o aluno seja “bem sucedido”, transfere-se ao professor a tarefa de apresentar ao estudante as competências que o mercado exige para atingir esse objetivo. Em consonância a isso, é estabelecido ainda que esse fato deve ocorrer de modo que o professor não interfira na decisão do estudante, explanando que a escolha de como se inserir no mercado de trabalho deve partir do aluno, bem como a decisão de ingressar em uma universidade. No entanto, surge o questionamento: como o professor pode mostrar ao aluno as possibilidades dos caminhos disponíveis sem apresentar os entraves existentes no referido percurso? Quais as informações são relevantes para que o estudante possa fazer sua escolha? Quais são as informações que eles realmente precisam?

O que se tem percebido, principalmente diante da análise do material didático disponibilizado, é que as informações contidas nesses instrumentos privilegiam a reprodução da lógica neoliberal, na qual a escola atua em um viés voltado para repassar a cultura e os valores da classe dominante, estabelecendo a forma de se portar e utilizando-se do discurso de desenvolvimento de competências socioemocionais para transferir ao aluno a responsabilidade por seu sucesso ou por seu fracasso, sem considerar as variáveis e a realidade em que o estudante está inserido.

Para sustentar a referida afirmação, observou-se que boa parte dos materiais didáticos disponibilizados para uso no ensino médio é elaborada por institutos que estão ligados a instituições que possuem interesse em uma formação mercadológica, como o Instituto MRV e o Instituto Unibanco. No caso da rede estadual de ensino do Ceará, o material didático é fornecido pelo Instituto Aliança, o qual, em seu site oficial, informa que é prestador de serviços a municípios. Assim, considerando que os interesses dessas classes se vinculam à estrutura estatal, compreende-se que tal escolha é intencional e visa atender aos interesses do capital.

Ao se fazer a referida análise da lógica neoliberal que está presente nos currículos e direcionada através do material didático, percebe-se que:

A relação entre o Ensino Médio e formação integral proposta pelos educadores, não dialoga com os interesses empresariais, que têm entrado na esfera escolar através do empreendedorismo e exigem que os indivíduos estejam em constante formação para atenderem às demandas do mercado. Aprender a empreender se constitui um dos pilares da educação para o século 21, em que a formação integral e omnilateral dos estudantes acaba se distanciando através de propostas educacionais que cerceiam o direito a essa educação ao disputar o conteúdo educacional, especialmente a partir da reforma do ensino médio de 2017 (Costa, Caetano, 2021, p.2).

Compreende-se que, através das reformas educacionais, buscou-se estabelecer o empreendedorismo como uma alternativa ao desemprego, dando a ele centralidade no sistema educacional, em uma dinâmica que atua em desfavor do desenvolvimento de políticas que visem emprego e renda.

Percebe-se que há uma tentativa de solucionar problemas estruturais do capital através de políticas educacionais como a referida reforma, em um modelo que acentua o individualismo e distancia a compreensão do indivíduo como

pertencente a uma comunidade. Assim, o empreendedorismo torna-se útil à lógica mercadológica neoliberal, reforçando o discurso da meritocracia e levando a um excesso do individualismo.

Soma-se à referida estrutura a ausência de formação pedagógica para atuação nos componentes curriculares denominados Itinerários Formativos, impondo as gestões escolares, que em razão da redução da carga horária das disciplinas da base comum, atuem de forma a selecionar professores para assumir tais disciplinas, munidos apenas do material didático elaborado pelos institutos e organizações diretamente relacionados aos interesses do capital, com conteúdos esvaziados e pouco comprometidos com uma formação integral, em uma lógica estrategicamente calculada para a reprodução das ideais neoliberais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a discussão realizada, percebe-se que as políticas educacionais não são neutras, visto que a classe detentora dos meios de produção possui relativo controle das ações implementadas pelo Estado, sendo estas permeadas de intencionalidade e desenvolvidas sob premissas neoliberais, as quais privilegiam a obtenção de lucro e a manutenção da hegemonia dessa classe. Assim, é sob essa égide que os currículos escolares são elaborados, determinando o conteúdo e o percurso educacional a ser desenvolvido nas instituições de ensino, bem como premeditando a alienação necessária à manutenção das contradições que possibilitam a reprodução do sistema capitalista.

Nesse contexto, intenciona-se com a referida reflexão possibilitar que, para além do discurso que insere os educadores na difícil missão de redentores, entenda-se que esses profissionais encontram-se submetidos à lógica capitalista, e que, embora costumeiramente se atribua a eles o papel de transformar a sociedade, e se reconheça que o sistema os limita e os coloca no papel, por vezes implícito, de reproduzir a alienação própria do sistema capitalista, em um movimento, que, com poucas exceções, desvaloriza a profissão, embora se reconheça que o papel do educador seja fundamental na formação dos indivíduos e que haja consenso da importância do papel que lhe é historicamente atribuído.

Nesse contexto, observa-se que a crescente centralidade atribuída às competências voltadas à empregabilidade e à adaptação permanente ao mercado contribui para o esvaziamento da função social da escola enquanto espaço de produção e socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico. A formação humana integral cede lugar a uma racionalidade pragmática, orientada pela lógica da eficiência, da produtividade e da competitividade, subordinando o currículo às demandas conjunturais do mercado de trabalho. Como consequência, limita-se a possibilidade de os estudantes compreenderem criticamente as relações sociais que produzem as desigualdades, dificultando a constituição de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem.

A investigação também permite problematizar o papel atribuído ao professor nas reformas educacionais contemporâneas. Ao mesmo tempo em que lhe é conferida a responsabilidade de formar sujeitos autônomos, inovadores e preparados para os desafios do século XXI, as próprias políticas públicas restringem sua autonomia pedagógica por meio da padronização curricular, da intensificação do trabalho docente, da ampliação das exigências burocráticas e da precarização das condições de exercício profissional. Tal contradição evidencia que o educador passa a ocupar uma posição paradoxal: é convocado a promover mudanças sociais enquanto atua em uma estrutura que, frequentemente, limita sua capacidade de desenvolver práticas efetivamente emancipadoras. Essa responsabilização individual do professor contribui para invisibilizar os limites estruturais impostos pelas políticas neoliberais e reforça a lógica de culpabilização dos sujeitos pelos problemas produzidos pelo próprio sistema.

Entretanto, reconhecer os condicionamentos impostos pela sociabilidade capitalista não significa compreender a escola apenas como um espaço de reprodução. Conforme demonstra a tradição marxista, toda formação social é atravessada por contradições, e é justamente nelas que residem as possibilidades de resistência e transformação. Ainda que submetida às determinações do capital, a escola permanece como um espaço de disputa ideológica, no qual educadores, estudantes e comunidade podem desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica, com a apropriação do conhecimento científico e com a compreensão das relações históricas que estruturam a sociedade. Assim, a defesa de uma educação pública, gratuita, laica, socialmente referenciada e fundamentada

na formação omnilateral dos indivíduos representa não apenas uma reivindicação educacional, mas uma dimensão fundamental da luta por uma sociedade menos desigual.

Por fim, conclui-se que a superação dos limites identificados neste estudo não poderá ser alcançada por meio de reformas curriculares pontuais ou de ajustes administrativos isolados. Enquanto persistirem as determinações estruturais do capitalismo, as políticas educacionais tenderão a reproduzir as necessidades de formação da força de trabalho em detrimento da formação humana plena. Desse modo, torna-se imprescindível fortalecer o debate crítico sobre as relações entre trabalho, Estado e educação, ampliando pesquisas que analisem os impactos concretos das reformas educacionais na vida escolar e na formação dos estudantes. Mais do que preparar indivíduos para se adaptarem às exigências do mercado, a educação deve constituir-se como instrumento de emancipação humana, capaz de possibilitar a compreensão crítica da realidade, a defesa dos direitos sociais e a construção coletiva de formas de sociabilidade orientadas pela justiça social, pela igualdade substantiva e pela emancipação da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira Carvalho, São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025**. Estabelece diretrizes operacionais para a EPT de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2025.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, De 16 de Fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 19 set 2024.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. **Um novo ethos educacional no ensino médio**: Da formação integral ao empreendedorismo. Revista Exitus, v. 11, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. / Luiz Carlos de Freitas. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

GIARETA, Paulo Fioravante. **A BNCC e o Reformismo Curricular no Brasil no Contexto da Agenda Neoliberal**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 1, p. 339–356, 2022. DOI: 10.18764/2178-2229v29n1.2022.15. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18984>. Acesso em: 15 abr. 2026.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, Gyogy. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Trad. Carlos Nelson Coutinho**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. Disponível em: <http://acervo.if.usp.br/uploads/IF/MS/V/IF-MS-V-01-012-0000-00124-0.pdf>. Acesso em: 4 maio 2025.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélio Schneider. Apresentação e posfácio de Daniel Bensaïd. São Paulo: Boitempo, 2010.

SILVA, Daniele Soares da. CAÚ, José Nildo Alves. **A lei no 14.945/2024 e os rumos da política de ensino médio no brasil: limites, avanços e o desafio da formação integral**. Editora Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, v. 1, n. 1, dezembro de 2025. ojs.novapaideia.org, <https://doi.org/10.36732/EditoraNovaPaideia.2025.736>.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional** / Eneida Oto Shiroma, Maria Celia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista. — Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica** / Ivo Tonet. – São Paulo: Instituto Lukács, 2013.