

# Competências e empregabilidade: sentidos da formação nas políticas curriculares para o Ensino Médio<sup>1</sup>

Alana Lemos Bueno<sup>2</sup>

## RESUMO

As relações entre escola e trabalho tem produzido disputas no projeto de formação da juventude. Em um cenário de expansão da escola pública e de mudanças produzidas nos modos de organização da produção capitalista, uma série de políticas foram estabelecidas buscando indicar as finalidades e sentidos da escola de ensino médio no Brasil. O currículo assume como palco de conflitos político-epistemológicos, que ora alinha-se às demandas do mercado de trabalho ora busca construir outros sentidos para a formação. A partir disso, competência e empregabilidade, conforme Machado (1998), são elencadas como categorias de análise das políticas curriculares produzidas nos últimos vinte anos. A natureza das relações entre trabalho e educação são exploradas de modo a elucidar os caminhos pelas quais a formação da juventude se constrói.

**Palavras-chave:** Ensino médio; Políticas educacionais; Currículo.

## ABSTRACT

The relations between school and work have produced disputes in the youth formation project. In a scenario of expansion of the public school and changes produced in the modes of organization of capitalist production, a series of policies were requested seeking to indicate as purposes and meanings of high school in Brazil. The curriculum takes on the stage of political-epistemological conflicts, which align with the demands of the labor market or seek to build other meanings for training. From this, skills and employability, as Machado (1998), are listed as categories of analysis of curriculum policies produced in the last twenty years. The nature of the relationship between work and education is explored in order to discover the ways in which youth formation is built.

**Keywords:** High School; Educational Policies; Curriculum.

## Introdução

A juventude no Brasil é caracterizada por uma relação antecipada com o trabalho, à medida que a condição juvenil só é experienciada para uma parte majoritária da juventude porque estes trabalham (DAYRELL, 2007). As relações entre o trabalho e a escola não são excludentes ou tampouco se opõem, mas produzem implicações e

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no X Seminário Nacional Sociologia & Política – América Latina hoje: rupturas e continuidades; GT 05 – Sociologia da Educação, sob o título “A empresa na escola: competência e empregabilidade como categorias-chave do projeto educacional”.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação na linha de Políticas Educacionais pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), contemplada com bolsa CAPES/PROEX. E-mail: alanalbb@gmail.com.

disputas nas políticas produzidas na área educacional. No campo do currículo, buscaram-se indicar os sentidos do projeto de formação da juventude, especialmente na sua relação com o trabalho.

Em um contexto sócio-histórico de transição para um regime de acumulação flexível a partir da década de 1970, demarcado pela subsunção da subjetividade à lógica do capital, verificou-se que o setor produtivo expande-se para além do aparato produtivo, alcançando a vida social. Desse modo, as novas competências e habilidades demandadas aos trabalhadores do capitalismo flexível vão sendo incorporadas na concepção do sujeito, produtor de si mesmo. Não obstante, a partir da década de 1990, as políticas curriculares para o ensino médio são pautadas nas mudanças do modo de organização do trabalho e da expansão da escola pública.

Nesse artigo, competência e empregabilidade são elencadas como categorias analíticas. As indagações acerca da natureza das relações entre escola e trabalho nas políticas educacionais é o fio condutor a qual se orienta o presente texto. Buscou-se tomar como fontes primordiais de análise os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEP), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (DCNEP), e o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As movimentações das políticas curriculares em termos teórico-epistemológicos foram explorados de modo a investigar os sentidos da formação da juventude.

O artigo organiza-se da seguinte forma: em um primeiro momento busca-se contextualizar o processo de reorganização do capital a partir da década de 1970, enunciando as transformações estabelecidas pela transição ao regime de acumulação flexível e o advento do toyotismo, articulador de um sujeito-trabalhador. Nesse contexto, são produzidas demandas para as políticas de formação e qualificação profissional. Por conseguinte, apresenta-se as categorias de competência e empregabilidade e suas vinculações à escola a partir das políticas curriculares para o ensino médio. Aqui, as políticas de currículo são tomadas de forma a compreender as relações entre educação e trabalho, inseridas em um cenário de disputas político-epistemológicas.

## **A nova hegemonia do capital no toyotismo: a extensão do produtivismo para a totalidade social**

Os anos finais do século XX foram palco de intensas transformações no mundo do trabalho. A crise estrutural do capital expressa pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista introduziu um amplo processo de reestruturação produtiva do capitalismo a partir da década de 1970. A resposta dada à crise do capital engendrou em um renovado regime de acumulação, mais flexível, e que resultou em novos modos de organização do trabalho com inovações organizacionais e tecnológicas, e novas estruturas de mercado e de gestão da força de trabalho.

As dimensões da reorganização do capital foram debatidas por autores como Harvey (2014), Antunes (2005) e Alves (2007) de modo a esclarecer seus efeitos nas instâncias do ser social. As formas da reestruturação produtiva são abordadas por Harvey (2014) tendo como pano de fundo a incapacidade do padrão de acumulação taylorista-fordista – vigente ao longo de várias décadas do século XX – em lidar com as contradições inerentes do capitalismo. Nesse sentido, o autor aponta que a transição para o sistema de acumulação flexível foi "marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo" (HARVEY, p. 140) em termos de processos relacionados ao trabalho, de contratos de trabalho, de mercados, de produtos, de padrões de consumo e de compromissos com o Estado.

Apesar da reorganização do capital em resposta à crise ser concebida de maneira mais ampla pelo surgimento de um novo regime de acumulação, Antunes (2005) reitera que esta somente ocorreu em sua dimensão fenomênica, para reestruturar "sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista." (p. 36). Desse modo, a reestruturação do padrão taylorista-fordista de produção efetuou-se de forma a incorporar novos e velhos mecanismos de acumulação, em um processo de continuidade e descontinuidade.

Dentre as novas feições do novo padrão de acumulação do capital destaca-se o modelo toyotista, denominado por Alves (2007, p. 156) como "o verdadeiro espírito do novo complexo de reestruturação produtiva". Trata-se de um empreendimento capitalista organizado sob a produção fluida, flexível e difusa, conduzida diretamente

pela demanda, contrariamente à produção em série de massa, homogeneizada e verticalizada do fordismo (ALVES, 2007; ANTUNES, 2005).

Neste momento, o princípio da flexibilidade é categoria central para elucidar as dimensões da reestruturação produtiva. A flexibilidade adentra não somente nos aspectos técnico-organizacionais da produção, mas, sobretudo nas relações de trabalho que se constituem. Como explica Antunes (2005, p. 36) para uma “efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores” (p. 36). Dessa forma, os regimes e contratos de trabalhos flexíveis em dependência das condições do mercado tornam-se característicos nesse cenário.

No âmbito da acumulação flexível a estrutura do mercado de trabalho é constituída, então, por grupos de trabalhadores que se distinguem em termos de menor ou maior rotatividade. Conforme Harvey (2014), o grupo central é designado pelos empregados em tempo integral, com maior segurança e de posição essencial para o futuro a longo prazo da organização. Por outro lado, o grupo periférico, subdividido em dois grupos; o primeiro, caracterizado por empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, sendo, portanto, altamente rotativos; e o segundo, representado por empregados em tempo parcial, temporários, subcontratados, com muito menos estabilidade que o primeiro grupo periférico.

Aqui, as contribuições de Antunes (2005) possibilitam ampliar o entendimento desse quadro. Para o autor, as transformações do modo de ser da classe trabalhadora designaram um processo de heterogeneização, fragmentação e complexificação. São ilustrativos do novo arranjo da classe trabalhadora aspectos como a desproletarização do trabalho industrial fabril; a expansão do trabalho assalariado através da ampliação do assalariamento no setor de serviços; a heterogeneização do trabalho em decorrência do trabalho feminino e a subproletarização intensificada por meio do trabalho parcial, temporário, e precário.

Além do mais, o elemento compositivo essencial da classe trabalhadora no toyotismo, e que o distingue do padrão fordista-taylorista, se dá pela articulação do plano subjetivo na produção capitalista. A captura da subjetividade operária é descrita por Alves (2007, p. 165, grifos do autor), como “uma nova *forma* organizacional (e

sócio-metabólica) capaz de aprofundar e dar uma nova qualidade à subsunção real do trabalho ao capital”.

Em termos gerais, consoante Antunes & Alves (2004), a subsunção configura a relação entre o trabalho e o capital, expressando o modo em que a força de trabalho é transformada em capital. O trabalho constitui o capital, em sua forma negativa, dado que é no ato da venda da força de trabalho, e em seu uso, que opera o próprio processo capitalista de produção. Não obstante, trata-se de um processo vivo em que a força de trabalho embora seja um dos elementos constitutivos da relação social que a aprisiona e subordina, igualmente se torna elemento de negação, de conflitos e oposições (ANTUNES & ALVES, 2004).

Nesse sentido, a subsunção necessita ser reiteradamente afirmada pelo capital. No modelo toyotista, a forma de envolvimento operário, ou a captura da subjetividade operária à lógica do capital atinge seu pleno desenvolvimento, arquitetando um caráter real, diferentemente do taylorismo-fordismo que integrava de maneira formal o elemento subjetivo na produção do capital. Como expõem Antunes & Alves (2004), o fordismo foi incapaz de incorporar na racionalidade capitalista as variáveis psicológicas do comportamento operário uma vez que as relações de produção se reduziam ao aspecto físico-maquinal. Em contrapartida, o toyotismo estabeleceu o controle da dimensão subjetiva por meio da inserção engajada ou do engajamento estimulado do trabalho na produção.

Desse modo, no âmbito da produção, o toyotismo tem instaurado uma nova hegemonia do capital que articula coerção capitalista e consentimento do trabalhador, consolidando, então a subsunção real da subjetividade do trabalho pela lógica do capital. O estabelecimento da “hegemonia produtivista” do toyotismo revela a centralidade dos seus protocolos organizacionais, institucionais e valorativos como concepções reguladoras das instâncias fabris e, sobretudo, da vida social (ALVES, 2007). Isto é, a nova hegemonia do capital no modelo toyotista configura uma extensão da ideologia produtivista à totalidade social. Para Alves (2007, p. 169), as novas dinâmicas da hegemonia do capital corroem as delimitações inscritas no espaço da produção e do espaço da vida social: “[...] o capital é levado a tornar a sociedade uma imensa fábrica”.

Nesta perspectiva, Dardot & Laval (2016) defendem que a concepção que vê a sociedade como uma empresa composta de empresas necessita de uma nova norma subjetiva, e, com efeito, de uma transformação do indivíduo. O sujeito neoliberal, enunciado pelos autores, é caracterizado por uma homogeneização do discurso do indivíduo em torno da figura da empresa. Este é um indivíduo cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida em suas atividades, participando, engajando-se e entregando-se por completo na sua atividade profissional.

Ainda, o sujeito neoliberal designa um sujeito competitivo, imerso na competitividade do capitalismo mundializado. A racionalidade neoliberal conduz o sujeito como uma entidade em competição, que deve maximizar seus resultados para o enfrentamento da competitividade, ao mesmo tempo em que expõe-se a riscos e assume a responsabilidade por eventuais fracassos (DARDOT & LAVAL, 2016). Nas palavras de Dardot & Laval (2016, p. 331) o novo sujeito do capitalismo flexível

[...] deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição.

Nesse sentido, trata-se de um indivíduo que busca a produção de si, aprimorando-se continuamente para tornar sempre mais eficaz a empresa que ele é. Nessa produção de si, o desenvolvimento de qualidades pessoais são demonstrativos da profunda estrutura subjetiva do trabalho na nova hegemonia do capital. A capacidade para reagir rápido, inovar, criar e até mesmo qualidades como responsabilidade, lealdade, comprometimento, iniciativa e engajamento transformam-se em valores e princípios a serem seguidos pelos sujeitos-empresa (DARDOT & LAVAL, 2016). Estes aspectos concernem às estratégias significativas que permitem articular os objetivos da racionalidade capitalista aos componentes da vida social e individual, tornando a empresa “[...] não apenas um modelo geral que deve ser imitado, como também uma atitude que deve ser valorizada [...]” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 332).

É a partir disso que pode-se tecer relações possíveis entre as mutações na produção capitalista e a constituição de um novo complexo ideológico que regulará as políticas de formação e qualificação profissional, e que terão respaldos nas demandas concebidas à escola. Assim, essa ideologia é corporificada pelo discurso da competência e da empregabilidade que reorganizam e prescrevem novas referências curriculares para a escola, promovendo conhecimentos, princípios e valores que contemplam as transformações do mercado de modo a educar e qualificar em seus termos.

### **Competência e empregabilidade: as demandas do mercado articuladas à escola**

Diante de intensas transformações no mundo do trabalho, iniciadas a partir da década de 1970, vinculou-se à escola a necessidade de mobilizar práticas formativas capazes de responder às novas exigências do mercado de trabalho. No Brasil, as reformas ocorridas nos anos de 1990 sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) estiveram articuladas às demandas da economia, salientando a necessidade da reorganização do currículo escolar. Diante disso, Silva (2003) apresenta a tese de que uma nova proposta para a educação básica no Brasil é estruturada tendo como base a noção de competências. A partir daqui, dá-se abertura a um novo discurso sobre a formação humana pautado na Pedagogia das Competências e suas referências que lhe dão uma identidade político-pedagógica na sociedade capitalista pós-fordista.

Em termos gerais, na esfera do trabalho, o conceito de competências é definido como as “[...] condições subjetivas do desempenho dos sujeitos na realidade atual dos processos de trabalho [...]” (MACHADO, 1998, p. 22). Ademais, de acordo com Araujo e Rodrigues (2011), a competência é articulada no trio de “saberes”, “saber-fazer”, e “saber-ser”. O primeiro diz respeito aos conhecimentos explicitamente transmissíveis; o segundo refere-se às noções adquiridas na prática; e, o terceiro remete às qualidades pessoais.

Aqui, pelos três referenciais vinculados à competência podem ser descritas: o racionalismo, o individualismo e o neopragmatismo. O racionalismo inspirou o modelo de competências com o princípio da racionalização dos processos de trabalho e dos

processos formativos. Conforme Araujo e Rodrigues (2011), na educação, os impactos do racionalismo por meio da formação por competências levou a um tipo de organização curricular modular – um sistema de unidades capitalizáveis organizados para resultar no “ser capaz de” –; à práticas com objetivos formativos que visam a máxima eficácia dos sistemas educacionais, considerando as demandas dos setores produtivos; e, por fim, à práticas de avaliação das competências.

No caso do individualismo, outra referência da Pedagogia das Competências, tem-se a valorização de práticas formativas voltadas para o desenvolvimento de capacidades individuais, situando a competência como atributo pessoal, de construção pessoal (ARAUJO & RODRIGUES, 2011). Opera, nesse sentido, o processo de aprendizado focalizado no aluno, contribuindo para moldar uma concepção de sujeito voltada para a valorização do indivíduo e enfraquecimento do coletivo.

Além das bases racionalista e individualista, também atuam sobre a Pedagogia das Competências os fundamentos do neopragmatismo. Assim, são pilares do pragmatismo as noções de utilitarismo, imediatismo e adaptabilidade que se incorporam aos processos formativos que visam “[...] a busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel” (ARAUJO & RODRIGUES, 2011, p. 24).

A empregabilidade é definida, então, como as “[...] condições subjetivas da integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho” (MACHADO, 1998, p. 18). As categorias de competência e empregabilidade são definidas mutuamente, e se tornam uma condição da outra. De acordo com Ramos (2001)<sup>3</sup> *apud* Silva (2003) empregabilidade refere-se às competências desenvolvidas e continuamente atualizadas pelo trabalhador, e que são transferíveis para contextos diversos de trabalho. Ao ser designada como uma contínua preparação para manter-se em um emprego, ou para integrar-se ao mercado, a empregabilidade estabelece que os trabalhadores devem ser convocados a rever e a reavaliar suas capacidades e vantagens competitivas e a se adaptar às novas demandas que definem o que é ser, no capitalismo mundializado, alguém integrável ao mercado (MACHADO, 1998).

---

3 RAMOS, Marise Nogueira. Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação. 2001. Tese de Doutorado – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Nesse cenário, estrutura-se um arcabouço jurídico-institucional para o ensino médio, buscando indicar as finalidades e sentidos dessa etapa de ensino, expresso na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 durante o governo de FHC, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) em 1998, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP) em 1999.

Tal conjunto de reformulações curriculares introduziram a noção de competência como referência primordial. No âmbito educacional, Ramos (2002, p. 404) aponta que o currículo baseado em competência “[...] parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.” O fazer torna-se um dos postulados do projeto pedagógico situado nas competências.

Nessa perspectiva, Duarte (2001) aponta que entre os postulados dessa pedagogia, situam-se a valorização da capacidade de realizar aprendizagens por si mesmo e o desenvolvimento de um método de aquisição, elaboração e construção de conhecimentos alinhados aos interesses próprios dos indivíduos, assim como de sua preparação para as transformações em ritmo acelerado das sociedades.

Na LDB, o artigo 35 estabeleceu que o ensino médio, etapa final da educação básica, terá como uma de suas finalidades “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996). Por este ângulo, a reformulação curricular do Ensino Médio consubstanciada no Parecer CNE/CEB nº 15, de 25 de junho de 1998 – as DCNEM – apresentam essa perspectiva ao proporem no artigo 4º as competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos consoantes às finalidades dessa etapa.

Dentre as quais, destacam-se:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (BRASIL, 1998, s/p).

Nesse cenário, a educação profissional tem sua organização curricular formulada de forma independente do ensino médio a partir do Decreto nº 2.208 de 1997, estabelecendo maior flexibilidade na escolha do itinerário pelo estudante, e de formulação dos currículos pelas instituições de ensino (BRASIL, 1997). A construção de trajetórias profissionais torna-se menos rígida a

um técnico precisa ter competências para transitar com maior desenvoltura e atender às várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho. [...] Cursos, programas e currículos poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p. 20).

Os documentos normativos para o ensino médio indicam o desenvolvimento do aprendizado contínuo alinhado às práticas do trabalho e suas novas configurações no contexto do capitalismo flexível. É expressivo o uso constante do termo flexibilidade, que acompanha a necessidade da adaptabilidade apontada, portanto, como finalidade da escola média e profissional. O artigo 8º das DCNEM, que estabelece o princípio da interdisciplinaridade, indicam nessa perspectiva o papel da escola na construção de “personalidades flexíveis” para o mundo do trabalho:

V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho (BRASIL, 1998).

Aqui, são elucidativas as relações que se constroem entre a formação escolar e os conteúdos reais do trabalho. O ideário pedagógico hegemônico pautado nas noções de empregabilidade e competência está posto como constructos normativos das

políticas curriculares, evidenciando, conforme Oliveira (1999), o aspecto perverso da relação entre a educação e o trabalho. Nos textos das políticas, a escola média e profissional organizando seus conhecimentos em termos da adaptação e, que, com efeito, sustentam a construção de uma certa concepção de sujeito/aluno na sociedade do capitalismo flexível.

Existe nesse cenário um movimento das políticas educacionais de insistência no pressuposto de que maior instrução formal produz maior empregabilidade. Conforme Krawczyk (2014) a visão economicista presente nas políticas para a educação, com o respaldo da Teoria do Capital Humano, estabeleceu uma relação de causalidade entre educação e desenvolvimento econômico e de educação e mobilidade social. Como vimos, as competências que devem ser adquiridas na escola brasileira se articulam à construção de trajetórias profissionais que sejam capazes de se desenvolverem no mercado de trabalho demarcado por rápidas mudanças.

É preciso se questionar, ainda, se há correspondência entre o perfil de competências construído até a saída da escola e o que se exige pelo mercado de trabalho. O estudo de Thurow (1977) demonstra que em um mercado de trabalho orientado pela competição por emprego, os trabalhadores são distribuídos entre os melhores trabalhadores em potencial – mais treináveis – para os piores trabalhadores em potencial – menos treináveis. Nesse sentido, a seleção entre trabalhadores que possuem o menor custo em termos de treinabilidade passa pelas características de origem, não sendo a escolaridade o único ou mais relevante fator que determina o lugar na competição por um emprego. De todo modo, como explica o autor, a educação torna-se sobretudo uma necessidade defensiva, isto é, uma forma de proteção no mercado de trabalho competitivo.

Todavia, é necessário ressaltar que as disputas político-epistemológicas em torno das políticas curriculares para o ensino médio não se encerraram na Pedagogia das Competências. Com a revogação do Decreto nº 2.208/97 em 2004 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), a educação profissional técnica de nível médio foi reorganizada vinculada ao ensino médio pelo Decreto nº 5.154 de 2004, dispondo como premissas as articulações entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, além da centralidade do trabalho como princípio educativo e da indissociabilidade entre teoria

e prática (BRASIL, 2004). Nesse contexto, são aprovadas pelo Parecer nº 05/2011 e Parecer CNE/CEB nº 11/2012, Resolução CNE/CEB nº 02/2012 e Resolução nº 6/2012 as DCNEM e DCNEP, respectivamente.

As disputas que engendraram divergências entre as políticas curriculares para o ensino médio e profissional são demarcadas pelo tratamento dado nas concepções da relação entre trabalho e educação. Enquanto as Diretrizes de 1998 afirmavam a adequação às demandas de um setor produtivo em rápida mudança, os documentos de 2011 declaravam a compreensão crítica do mundo do trabalho e da sociedade (FERRETTI e SILVA, 2018).

Dois anos depois de promulgadas as Diretrizes Curriculares, o ensino médio deparava-se com o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 que propunha a reformulação da organização curricular da última etapa da educação básica. No PL, os currículos do ensino médio deveriam organizar-se em áreas do conhecimento: as linguagens, a matemática, as ciências da natureza e as ciências humanas; além de alteração da carga horária mínima anual de mil e quatrocentas horas (BRASIL, 2013). De acordo com Silva (2016) o PL foi formulado em posição oposta às Diretrizes homologadas no ano de 2011, tecendo para o currículo uma perspectiva fragmentada de escolha por opções formativas, em contraposição a uma dimensão integral e de formação básica comum dos estudantes.

Em setembro de 2016, após o *impeachment* de Dilma Rousseff (2011-2016), é apresentada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que culmina no processo de produção de política de reforma do ensino médio. Dessa vez, as disputas em torno da organização curricular dessa etapa se inserem no contexto da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e de estruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **Disputas dos sentidos da formação da juventude: entre a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio**

No ano de 2015, tem início no Brasil o processo de elaboração de uma política curricular nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) respaldada em marcos

legais presentes na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2017, é incorporada à Lei 13.415 que altera os artigos 35-A e artigos 36 da LDB, e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM).

A versão final do documento da BNCC define as aprendizagens essenciais para todas as etapas e modalidades da educação básica, de modo que sejam assegurados a todos os alunos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018). Nesses termos, o arranjo curricular do ensino médio passa a ser definido por áreas de conhecimento, quais sejam: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017).

A última etapa da educação básica se organiza na articulação entre uma formação comum geral e uma parte diversificada oferecida em itinerários formativos, tendo como referência a BNCC. As disciplinas obrigatórias do currículo compreendem Português, Matemática e Inglês nos três anos do ensino médio, complementadas por “estudos e práticas” de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física (BRASIL, 2017).

Na exposição de motivos da Medida Provisória 746/2016, o enxugamento do currículo a partir do princípio da flexibilidade é proposto como estratégia para promover maior atratividade da escola média à juventude, proporcionando-lhes liberdade de escolha entre diferentes itinerários formativos, e rompendo com um modelo único de currículo extenso. Para além disso, a centralidade do currículo nas proposições evidenciam a necessidade de sua convergência com o setor produtivo e de garantir resultados de aprendizagem eficientes (BRASIL, 2016).

Entre a BNCC e Medida Provisória nº 746/2016 há estreita aproximação de natureza política e educacional (FERRETTI, SILVA, 2018). Para Ferretti e Silva (2018), as relações são evidenciadas no foco em desempenhos nas avaliações em larga escala e na proposta epistemológica de formação da juventude alinhada às formas de organização do setor produtivo e que retomam as noções de competências. Por esse ângulo, autores como Ferretti e Silva (2017), Ferreira (2017) e Cunha (2017) apontam para um retorno das políticas para o ensino médio produzidas na década de 1990.

Não obstante, as políticas curriculares para o ensino médio assumem particularidades, principalmente em um cenário em que a reforma do ensino médio é produzida entre o PL 6.840/2013, o PNE e a BNCC. Nesse caso, o currículo e a concepção de qualidade da educação apresentam contornos próprios. Ainda assim, Silva (2018) demonstra o modo como a formulação das competências definida nas DCNEM de 1998 e nos PCNEM de 1999 encontram suas premissas na BNCC.

À luz das contribuições de Silva (2017), o modo como tem se concebido as propostas curriculares no sistema educacional brasileiro aponta para a centralidade da noção de competências, que se configura, no atual documento da BNCC, pela mobilização e aplicação de saberes diversos (SILVA, 2017). O currículo é tido, portanto, como “técnica de elaboração de objetivos de aprendizagem” (SILVA, 2017, p. 16), em um sentido limitado ao qual se descartam as dimensões histórico-cultural da construção e formação dos sujeitos.

Isto posto, no artigo 6º, as DCNEM de 2018 definem as competências como “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a). Concomitantemente, as habilidades configuram a capacidade de colocar o conhecimento em ação, expresso em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais (BRASIL, 2018a). Os princípios da capacidade de construir conhecimentos e mobilizá-los pelo fazer retomam pressupostos da Pedagogia do “aprender a aprender” – que, inclusive é reafirmada na Exposição de Motivos da MP 746/2016.

Esses aspectos podem ser observados no quadro abaixo, organizado de modo a indicar os pressupostos que são concebidos nas normativas para o ensino médio no contexto da BNCC e da Lei 13.415 de 2017:

**Quadro 1: Síntese das definições das finalidades do ensino médio nas políticas curriculares no contexto da Lei nº 13.415/2017.**

Normativa	Síntese
Base Nacional Comum Curricular – LDB art. 26; art. 35-	O desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica,

A e art. 36 (alterados pela Lei nº criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível criando

possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Resolução nº 3/2018 – Atualiza as DCNEM

§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho.

Art. 27º IX - capacidade permanente de aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia dos estudantes;

XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.

Portaria nº 1.432/2018 – Referenciais para elaboração dos itinerários formativos

Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais.

Neste eixo [empreendedorismo], os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de

---

Fonte: BRASIL (2018a, 2018b, 2018c). Elaboração própria.

O tratamento dado às competências indicam seu alinhamento à construção de trajetórias escolares e profissionais alçadas na concepção do projeto de vida. O elemento empreendedorismo incorporado à Portaria nº 1.432 de 2018, que dá referência à organização dos itinerários formativos, infere à escola a capacidade de desenvolver nos estudantes a criação de empreendimentos de geração de renda. É evidente a retomada da articulação entre escolarização e empregabilidade nas políticas curriculares, tornando-se ainda mais explícitas na normativa analisada. Sobretudo, a capacidade de produção de si, de se tornar empregável é tomada como estratégia pedagógica nas Diretrizes. Aqui o conceito de sujeito neoliberal como empreendedor de si, nas palavras de Dardot e Laval (2016) explicitam o modo como as relações entre escola e trabalho são concebidas nas políticas curriculares vigentes. Nesse sentido, a BNCC e a reforma do ensino médio tem expressado mais uma das facetas de um projeto hegemônico de educação da juventude.

### **Considerações finais**

Na sociedade capitalista a escola torna-se uma das peças-chave no processo de acumulação do capital – fornecendo as competências e habilidades e o pessoal para o aparato produtivo – e no estabelecimento de um complexo ideológico que legitima a reprodução da sociedade de classes. A pedagogia focada no capital preocupa-se com o ajustamento da formação às demandas imediatas do mercado, incorporando nos currículos e práticas as categorias como competência e empregabilidade.

O objetivo deste artigo conduziu-se para refletir sobre o modo como os discursos produtivistas da nova hegemonia do capital adentram nas políticas educacionais, especificamente para o ensino médio no Brasil após as reformas da década de 1990. A Pedagogia das Competências é elencada como um dos principais referenciais para a escola, substancializando orientações para as políticas voltadas à escola. Da mesma forma, a empregabilidade – concepção condicionante da categoria

de competência, e vice-versa – torna-se o dever ser das políticas de formação e qualificação profissional, fixando as condições subjetivas necessárias para fazer-se empregável no capitalismo flexível.

Desse modo, competência e empregabilidade transformam-se em elementos essenciais do complexo ideológico que legitima as contradições inerentes do capitalismo. No capitalismo mundializado demarcado pela elevada competitividade e flexibilidade, o indivíduo é induzido a produzir-se nas relações de trabalho de modo à ser reconhecido como uma mercadoria que vale a pena ser negociada. Qualificar-se nessa perspectiva significa qualificar-se para a competitividade e a adaptação.

A educação comprometida com a formação para o capital baseada na abordagem de adaptação à realidade dos mercados transforma a própria concepção do indivíduo, posto que orienta-o para a produção de si, para a valorização dos seus interesses e sucessos individuais. Cria-se, assim, uma nova via de legitima e solidifica a sociedade de classes por meio de uma escola ajustada à lógica capitalista.

## Referências

ALVES, GIOVANNI. 2007. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: Ensaios de Sociologia do Trabalho**. 2. Ed. Londrina: Editora Praxis.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. 2004. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314215003>>. Acesso em: 28 de ago. 2018.

ANTUNES, Ricardo. 2005. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial.

ARAUJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. 2011. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. In: **Filosofia da práxis e a didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, p. 7-44.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 02 de nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB Nº 3, DE 26 de Junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo3\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo3_98.pdf)>. Acesso em: 10 de ago. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 20 de jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em 20 de jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em 02 de nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 de ago. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em 02 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002969.pdf>>.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018b**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/57496579/doi-2018-12-31-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/57496579/doi-2018-12-31-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288)>.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018c**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2018. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/51281622)>.

CUNHA, Luiz Antônio. 2017. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 373-384. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So101-73302017000200373&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-73302017000200373&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 de ago. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. 2016. A fábrica do sujeito neoliberal. In: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, p. 321-376.

DAYRELL, Juarez. 2007. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. 2017. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 293-308. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So101-73302017000200293&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-73302017000200293&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 21 de ago. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. 2017. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404.

HARVEY, David. 2014. **Condição pós-moderna**. 25. ed. São Paulo: Ed. Loyola.

KRAWCZYK, Nora. 2014. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora (org.) **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, p.13-33.

MACHADO, Lucília. 1998. Educação Básica, Empregabilidade e Competência. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 3, jan./jul. Disponível em:<<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1490/1133>>. Acesso em: 06 de ago. 2018.

OLIVEIRA, Ramon. 1999. Empregabilidade e Competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 5, p. 50-63. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/viewFile/7537/5828>>. Acesso em: 09 de ago. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. 2002. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 401-422. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 09 de ago. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro. 2003. **Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”**. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <<https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com>>. Acesso em: 09 de ago. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro. 2016. O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. Curitiba, ANPED SUL: Educação,

movimentos sociais e políticas governamentais. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>>.

SILVA, Monica Ribeiro. 2017. O uso da noção de competências nos textos de políticas curriculares no Brasil – das Diretrizes da década 90 à Base Nacional Comum Curricular de 2017. In: José Clóvis de Azevedo; Jonas Tarcísio Reis. (Org.). **Políticas Educacionais: debates e desafios**. 1ed. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, v. 1, p. 39-59.

SILVA, Monica Ribeiro. 2018. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34. p. 1-15. Acesso em: 21 de ago. 2019.

THUROW, L. 1997. Education and economic equality. In: KARABEL, Halsey. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press.