

## **As reformas educacionais e a “nova morfologia” para o trabalho: Destacando a área das ciências humanas e sociais aplicadas**

**Ana Núbia Marques Duarte**

Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Educação Básica. Membro do grupo de pesquisa interinstitucional Emancipa.

E-mail: nubia2016.ips@gmail.com

**Josefa Jackline Rabelo**

Pós-doutora em Ciências Sociais (Ciências Humanas) na École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS de Paris. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFC). Membro do grupo de pesquisa interinstitucional Emancipa.

E-mail: jacklinerabelo@gmail.com

### **RESUMO**

O artigo analisa as reformas educacionais no Brasil, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Novo Ensino Médio, sob a perspectiva da crítica marxista. As mudanças curriculares, especialmente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, são vistas como instrumentos de adequação da educação aos interesses mercadológicos do capital, promovendo a secundarização do conhecimento e a fragmentação do saber emancipador. A BNCC, ao priorizar competências básicas e itinerários formativos, limita o acesso a conteúdos históricos e sociais essenciais à formação da classe trabalhadora, contribuindo para sua alienação e passividade frente à lógica capitalista. A pesquisa, fundamentada em autores como Marx, Lukács e Mészáros, destaca que a educação, atrelada ao trabalho, é moldada para atender às demandas do mercado, esvaziando o potencial transformador da educação. Conclui-se que as reformas reforçam a crise estrutural do capital, promovendo uma educação minimalista que dificulta a compreensão crítica da realidade pelos jovens, perpetuando desigualdades e limitando a emancipação.

**Palavras-chave:** Reformas Educacionais. BNCC. Novo Ensino Médio. Ciências Humanas.

### **1 INTRODUÇÃO**

O lugar das ciências humanas e sociais aplicadas tem passado por profundas modificações no currículo escolar, principalmente após reformas educacionais engendradas a partir da década de 1990. O fenômeno da reestruturação da formação da classe trabalhadora com vista a atender aos interesses da classe dominante, trouxe entre outras implicações a secundarização do conhecimento, a flexibilização dos componentes que ao nosso ver compromete ainda mais a formação da classe trabalhadora. Esses fatos se tornam mais evidentes com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresenta como premissa as aprendizagens por competências e sobretudo, determina as aprendizagens essenciais ao processo de formação da classe trabalhadora, além da divisão curricular que divide os conteúdos em Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IFs).

Na esteira das reformas, é evidente na BNCC a diluição dos conhecimentos da história do gênero

humano em detrimento de outros pelo seu caráter de conhecimento necessário à formação dos trabalhadores. A adequação da área em “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)” considera-se nítida a fragmentação do saber, a desvalorização dos componentes e de conhecimentos que podem ajudar os sujeitos na apropriação do movimento do real.

Nesta conjuntura, a compreensão do arcabouço em que se sustenta o processo de implementação das reformas educacionais e sobretudo, a do “Novo Ensino Médio” são essenciais para perceber no movimento do real as contradições que o capital opera no complexo educativo. Nesse sentido, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), resultando em processos formativos de controle dos jovens trabalhadores o que acreditamos ser instrumento de passividade das subjetividades, dificultando aos jovens perceber a realidade e a possibilidade de vislumbrar romper com a lógica do capital, assim é relevante questionar: Qual o lugar da formação da classe trabalhadora a partir da implementação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular?

Assim, compreende-se que o ensino médio no Brasil na conjuntura das reformas educacionais foi afetado de maneira significativa, desde a estrutura curricular da área das Ciências Humanas, dos saberes necessários à formação da classe trabalhadora. E, ademais, na relação entre trabalho e educação, aprofundando as formas de controle, exploração e alienação. No entanto, acredita-se que os conhecimentos históricos têm seu lugar na formação de sujeitos emancipadores, portanto necessários no currículo escolar.

Desta forma, conduzimos nosso estudo, à luz da crítica marxista, sobre como as concepções educativas presentes no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações no ensino-aprendizagem na área das ciências humanas e sociais aplicadas atendem aos interesses mercadológicos que predominam sobre o desenvolvimento da genericidade humana, a formulação ideológica e a prática dessa base comum para o país podem ter como foco a mesma lógica do sistema econômico.

No desenvolvimento da fundação teórica, nos orientamos na corrente de pensamento marxista cujas bases estão centradas nas concepções do trabalho como categoria fundante do ser social e da educação como complexo social que surgiu a partir do trabalho. Assim, nos reportaremos as referências de Marx e Engels (1984) e de intérpretes como Lukács (2013) Mészáros (2014) Rabelo, Jimenez, Mendes Segundo (2015) Jimenez (2001) Duarte (2024) além dos documentos normativos que legitimam as reformas como a Lei 13.417/2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/1996) buscou realizar a pesquisa quanti-qualitativa para melhor evidenciar a exposição teórica e tangenciar as análises.

Como saldo do exposto, compreendemos que a discussão apresentada neste ensaio transcende sua importância da conjuntura acadêmica por apresentar as consequências das reformas na área das ciências humanas e sociais, no currículo do ensino médio e suas implicações na formação dos jovens trabalhadores. Assim, é possível afirmar que a BNCC e as propostas de “reformas” em curso na educação brasileira

continuam desencadeando mudanças, retrocessos e a negação de conhecimentos humanísticos e científicos produzidos historicamente pelo ser social.

## **2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR A LUZ DA CRÍTICA MARXISTA**

A educação sistematizada decorre da relação capital-trabalho, o que lhe impede de ocupar sozinha a centralidade no papel de transformar a sociedade, Lukács (2013). Nesta perspectiva, a educação escolar e as aprendizagens construídas nesse espaço desenvolvem relevante papel na aquisição de saberes necessários que se originam no tempo e com ele dialogam, bem como a compreensão de que o ser humano enquanto ser social é um sujeito histórico e, desse modo constrói mediações que lhe possibilita interagir, compreender e transformar a realidade.

Conforme Lukács (2013, p. 176) “a educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida”. Neste viés, o autor destaca uma concepção de educação humana livre, emancipadora. Neste sentido, compreendemos que o espaço escolar é um ambiente em que a sociedade desde muito cedo começa a frequentar, o que se ensina e aprende nos espaços escolares não trata somente de conteúdos e conhecimentos, mas de uma intencionalidade utilitarista burguesa que introduz ao sistema educativo necessidades impostas pelas relações de produção, ou seja, pelo capital. Assim, os conhecimentos que são propostos nos currículos visam atender aspectos da vida prática que se reduzem a empregabilidade, a desempenhar habilidades para trabalho em detrimento de conhecimento humanísticos e científicos que contribuem para a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade e os utilize durante toda a vida.

A partir dos anos 1990 muitas reformas de estruturação da educação brasileira passaram a ser implementadas pelo Estado, principalmente a partir das Conferências Mundiais de Educação Para Todos que ocorreram em Jontiem, Tailândia (1990), Nova Delhi (1993), Fórum Mundial de Educação em Dacar (2000), que tiveram como interlocutores as principais agências financeiras globais como Banco Mundial (BM), cujas proposições é intervir diretamente na formulação das política internas de educação, saúde, infraestrutura e influenciar/controlar a legislação dos países pobres. Nessa esteira, o projeto educacional brasileiro sofreu transformações significativas, como por exemplo a implementação de normas e políticas de institucionalização de uma educação alinhada aos interesses mercadológicos, a reforma do Novo Ensino Médio (NEM) e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos exemplos que vivificam a tendência do capital de alinhar as mediações sociais ao seu monopólio, nessa tendência os jovens são “induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes são atribuídas” (Mészáros, 2008, p. 44).

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular teve como pressupostos legais: a Constituição Federal (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996); a Lei 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação; a Lei n. 13.415/2017 que institui a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio, que foram atualizadas pela Resolução CNE n. 3/2018 (Brasil, 2018).

A reforma do ensino médio foi promulgada a partir da Lei nº 13.415/2007, popularmente conhecida como “Reforma do Ensino Médio”. Essa lei que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) propondo uma nova arquitetura para o Ensino Médio no país, entre muitas alterações, o destaque é para o aumento da carga horária rumo ao ensino de tempo integral e a inserção de itinerários formativos ofertados de diversas formas. Outro destaque é para outra reforma que atinge de forma significativa o ensino, o conteúdo e os docentes foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a implementação de uma nova estrutura curricular.

A implementação da Reforma do “Novo Ensino Médio” foi justificada pela pertinência de entraves que são históricos na educação brasileira como: falta de estruturas nas escolas, falta de valorização dos profissionais da educação, a composição e estrutura dos currículos.

Assim reverbera Ferreti (2018, p. 27):

infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola; ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo para a Unicef, Volpi (2014) evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola.

É evidente que os problemas da Educação que se apresentam como estruturais no Brasil, não podem ser resolvidos a partir da implementação de reformas, o que por sua vez, é realizado para atender o sociometabolismo do capital e reforçar a lógica mercadológica pelo qual se assenta a educação. Duarte (2024) citando Mészáros (2008) adverte que o modelo de educação, construído sob a égide do capitalismo, se projeta e se desenvolve numa perspectiva de educação passiva e ideológica diante das possibilidades de emancipação humana frente às mazelas produzidas pela lógica de reprodução ampliada do capital em crise estrutural<sup>1</sup>, passando a configurar-se também como uma mercadoria.

<sup>1</sup> Mészáros utiliza o termo para exemplificar a crise atual do capitalismo, para o autor a crise atual é diferente das crises anteriores, conhecidas como crises cíclicas. Esta situação da crise deve-se ao imperialismo endividado, comandado pelos Estados Unidos da América, o qual o autor chamou de Imperialismo de Cartão de Crédito. Assim, o capitalismo atual é ditado por um Complexo Militar Industrial, financiado diretamente pelo Estado Americano na produção científica e tecnológica, inviabilizando a concorrência da economia civil e produzindo mais dependência e subordinação dos demais países aos EUA. Além do que, impõe regras a toda sociedade denominada globalizada sob a coordenação de organismos internacionais, tais como FMI, Banco Mundial, BIRD e outros. (Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo et al, 2015)

De acordo com as orientações legais, o Novo Ensino Médio totaliza 3.000 horas, sendo dividido entre a parte comum (1.800 horas), com as disciplinas obrigatórias e os itinerários formativos (1.200 horas). Estes, por sua vez, podem ser oferecidos como: Projeto de vida, Eletivas orientadas, que por sua vez compreendem a oferta de diferentes acertos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e Trilhas de aprendizagens (Brasil, 2017).

Nesse íterim, os componentes curriculares tradicionais são oferecidos juntamente com uma carga horária para os itinerários formativos, “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.” (Brasil, 2017). Acreditamos que a BNCC, introduziu a padronização dos processos formativos da classe trabalhadora, além sinalizar para esvaziamentos de conteúdos em detrimento de saberes de flexibilização para o trabalho como o empreendedorismo e a formação técnico-profissional. Estas medidas refletem o projeto de educação imposta à classe trabalhadora brasileira, Jimenez (2001, p. 76) faz essa análise a luz do projeto educacional capitalista;

[...] as classes dominantes, através da história, têm lançado mão dos maiores malabarismos para tentar instruir os trabalhadores sem educá-los para governar; sem capacitá-los para assumir a função de dirigentes; sem habilitá-los para pensar e falar bem. Essas classes têm equacionado o problema, fundamentalmente universalizando, em termos, a escola, porém, diferenciando-a, ou cindindo-a, essencialmente, em duas: a escola da elite destinada à formação intelectual – a teoria) e a escola do povo (para as tarefas manuais – a prática)

Nesta perspectiva, pode-se inferir que a implementação do NEM traz retrocessos e prejuízos irreparáveis a classe trabalhadora, e, especificamente para os jovens em formação, tendo em vista a necessidade de formar mão de obra barata, com pouca qualificação, fragmentada e para o mercado do (des)emprego o que representa a tentativa de mercantilização da educação contribuindo para o aprofundamento da alienação do trabalhador, pois

[...] A tarefa essencial da educação pode ser entendida, por conseguinte, como o processo de transmissão do patrimônio histórico objetivado pelo gênero humano com vistas à sua reprodução, o qual, colocando a questão nos termos da ontologia marxiana recuperada por Lukács, articula de forma complexa e rica de mediações, os pólos da individualidade e da genericidade. (Rabelo; Mendes Segundo; Jimenez, 2009, p.3)

As autoras destacam a importância da educação para o gênero humano e principalmente sua função na reprodução da vida social, Freitas (2018) denuncia como a ideologia das reformas atua e aprofunda as contradições que o capital engendra no complexo da Educação.

Ainda segundo Freitas (p. 28-29. 2018) na visão social, podemos dizer que a visão da classe dominante, que embasa as “soluções” propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação evidenciam a escola numa concepção de empresa e a educação é vista como um serviço e não como um direito.

Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle”

O discurso da necessidade de implementação de uma base comum curricular como tentativa de reconciliação, dos adolescentes e seus sonhos e expectativas, a escola e as expectativas do mercado e do novo modelo de desenvolvimento econômico. Segundo o Ministério de Educação, Novo Ensino Médio, (2017):

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, **o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho**. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho. (grifo nosso)

Destarte, de acordo com Mészáros (2014, p. 15) a “natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho”, com essa afirmação o autor ressalta a estreita relação entre educação e o modelo econômico de uma sociedade; “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (Mészáros, 2014, p. 17).

Como saldo dessa reforma, o discurso falseador em defesa do itinerários formativos que mais aprofundam a flexibilização da formação dos jovens com a aproximação desses jovens em relação às habilidades necessárias, apenas, ao mercado de trabalho, se vestem de jargões que vendem promessas e sonhos, de mudanças no enem, aproximação do currículo com a realidade do aluno, direitos de aprendizagem, protagonismo juvenil essas apostas específicas buscam conciliar uma nova e emergente realidade social onde diversos interesses estão postos e principalmente os interesses da classe dominante. No entanto, compreendemos a partir de Jimenez (2001) que essas práticas dissimulam o verdadeiro objetivo das reformas que são a implementação de medidas de adequação dos currículos a economia de livre-mercado.

### 3 O ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO RECEITUÁRIO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

A Base norteia a formulação dos currículos nos sistemas e redes escolares do país, indicando as Competências e Habilidades, orientando o trabalho pedagógico através da Formação Geral Básica (FGB) a partir de quatro áreas do Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O documento apresenta a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como área integrada pelas disciplinas de: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. (BRASIL, 2018). O lugar da área das ciências humanas, e consequentemente dos conhecimentos produzidos pela humanidade vai sendo subordinado a conhecimentos utilitaristas considerados essenciais à ordem burguesa. Neste sentido a ênfase está no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, aprendizagens voltadas para resultados nas avaliações em larga escala, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem, nas políticas de responsabilização baseadas em testes que envolvem que demonstram dados quantitativos de qualidade da educação em processos de promoção, recompensa ou punição de escolas e professores e, ademais, um maior controle social e a escalonamentos que levam o trabalhador a processos mais profundos de alienação.

Consideramos, ademais, que o ponto central de nossa perspectiva é que não basta alardear uma luta pela educação pública para os trabalhadoras capaz de emancipar os indivíduos e que não se concretiza na vida cotidiana, é preciso estratégias coletivas de lutas em prol da transformação radical do sistema em que se assenta a escola pública, gratuita e socialmente referenciada.

#### **4 À GUIA DE CONCLUSÃO**

Compreendemos que as reformas educacionais orientadas pelos centros de comando do capital resultam em processo de adequação ao metabolismo do capital em crise estrutural, confluindo para a flexibilização da mão de obra, controle dos processos de formação dos trabalhadores, construção de ideologias que coadunam com os interesses da classe dominante o que resulta numa série de prejuízos aos direitos, liberdades, processos formativos, conquistas dos trabalhadores.

É válido destacar, que os princípios que balizam as propostas e diretrizes das políticas educacionais são endereçadas para que a classe trabalhadora tenha uma educação mínima, uma formação precarizada para o mercado do desemprego, provocada pelos efeitos do esvaziamento curricular, pela padronização de currículos que intensificam os sistemas de controle social e ideológico. Nessa tela, é possível perceber que é dado a educação o caráter salvacionista, percebido como meio de aliviar as desigualdades sociais, reduzir a pobreza e a violências, as injustiças sociais, ao sujeito é inculcado em sua subjetivação a total responsabilidade de seu sucesso e fracasso, o que dificulta que a realidade seja vista e compreendida e superada.

Logo, o afastamento da concepção de mundo ligada aos processos do real impossibilita ao jovem trabalhador o pensamento autônomo e questionador e consequentemente sua articulação com a luta por uma sociedade sem explorados e exploradores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: [inserir URL]. Acesso em: 30 jun. 2023.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

JIMENEZ, S. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: JIMENEZ, S. V.; FURTADO, E. B. (Coords.). *Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo de formação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. (Cadernos de Educação).

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. As diretrizes da política de educação para todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. (Org.). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 13-30.

RABELO, J. J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; JIMENEZ, M. S. V. Educação para Todos e reprodução do capital. *Trabalho Necessário*, v. 7, p. 1-24, 2009.

TONET, I.; LESSA, S. Introdução à filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2004.