

A formação por competências e a subordinação do Ensino Médio ao capital

Competency-based education and the subordination of High School Education to capital

Ramon de Oliveira^{1*}

¹Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

COMO CITAR: OLIVEIRA, R. A formação por competências e a subordinação do Ensino Médio ao capital. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e19194, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v21i00.1919401>

Resumo

Objetiva-se explicitar que a reforma do ensino médio, ao estabelecer que a formação por competências deve pautar a aprendizagem dos alunos, subordina o processo educativo aos desígnios do capital. Também busca-se mostrar que ela abre possibilidades de privatização da educação pública, ao instituir mecanismos concretos de articulação entre o poder público e a iniciativa privada para o estabelecimento de mecanismos concretos de mercantilização da oferta educacional. Metodologicamente, a partir de uma revisão bibliográfica, desenvolve-se uma interlocução com a literatura que aborda a formação por competência, a privatização da educação básica no Brasil; bem como desenvolve-se uma análise documental buscando detectar a influência de organizações empresariais e de agências multilaterais no conteúdo da recente reforma do ensino médio. Conclui-se que a reforma é mais uma ação imposta pelas elites nacionais visando a impulsionar os mecanismos de privatização da educação pública, tendo como referência os princípios da nova gestão pública.

Palavras-chave: reforma do ensino médio; formação por competências; privatização da educação.

Abstract

The objective of this article is to reveal how high school education reform, by establishing that competency-based education should guide student learning, subordinates the educational process to the designs of capital. It shows that this creates possibilities for the privatization of public education by establishing concrete mechanisms for coordination between the public and private sectors to allow the commodification of education. Methodologically, a review of the literature is conducted and a dialogue is developed with literature that addresses competency-based education and the privatization of basic education in Brazil. A documentary analysis is also undertaken to detect the influence of business organizations and multilateral agencies on the content of the recent high school education reform. It concludes that the reform is yet another action imposed by national elites to promote the privatization of public education, based on the principles of new public administration.

Keywords: high school education reform; competency-based education; privatization of education.

INTRODUÇÃO

No Brasil é possível evidenciar que, desde os anos 1990, houve uma nítida influência da pedagogia das competências nas políticas que visaram reformular o ensino médio e a educação profissional. Desde esse período, há um movimento para garantir que a educação básica seja um espaço profícuo no sentido de garantir que os futuros trabalhadores sejam formados de acordo com as exigências e os desejos do empresariado (Ferretti, 1997).

Como destacou Silva (2019), a formação por competências tem origem no discurso empresarial, o qual defende a necessidade de reestruturação dos processos formativos, de forma que estes possam mostrar-se coetâneos às necessidades decorrentes das mudanças estabelecidas no processo de produção de mercadorias. Nesse sentido, a autora faz um histórico e uma contextualização da pedagogia das competências e demonstra que no Brasil, assim como

***Autor correspondente:** ramon.oliveira@ufpe.br

Submetido: Abril 09, 2024

Revisado: Janeiro 27, 2026

Aprovado: Janeiro 27, 2026

Fonte de financiamento: CNPQ, FACEPE.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: Não se aplica.

Disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

Trabalho realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

em outras nações, foram promovidas mudanças nas agendas dos projetos educativos, de forma a adequar a política educacional e, particularmente, a educação básica e a educação profissional ao receituário empresarial.

Marise Ramos (2001), em seu livro “A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação”, destaca que o conceito de competência não apenas passou a funcionar como regulador da formação escolar e naturalizar a ideia de que o individualismo é a referência para o sucesso, mas também passou a ser o explicativo das questões sociais.

Sendo um conceito marcadamente ideológico, constitui-se como mecanismo de asseguramento da ideologia e das políticas neoliberais. É fundamentalmente um conceito legitimador das relações capitalistas e naturalizador das desigualdades sociais.

Como destaca Ramos (2001), é necessário considerar que a ascensão da pedagogia das competências não acontece em um momento qualquer. Ela ganha força em um contexto de reestruturação da economia capitalista, de crise do Estado de bem-estar e de diminuição do poder de confronto dos movimentos dos trabalhadores e dos seus sindicatos à ofensiva neoliberal. Nesse sentido, é importante considerar que a pedagogia das competências se configura como mais um dispositivo presente no conflito capital-trabalho. Em outras palavras, a pedagogia das competências está a serviço da hegemonia das classes economicamente dominantes.

Importante destacar que, já nessa obra, Marise Ramos destacava o quanto a pedagogia e a formação por competências teriam sido referência para a reforma do ensino médio implantada no governo Henrique Cardoso (Decreto nº 2208/97). Não por acaso, a recente reforma do ensino médio teve em sua formulação a presença de Maria Helena Guimarães de Castro, a qual, durante aquele governo, ocupara a presidência do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e também foi secretária executiva do MEC. Este último cargo foi o mesmo que ocupou no governo Michel Temer (2016-2018).

A retomada da pedagogia das competências como norteadora do processo formativo é mais uma evidência de que a reforma do ensino médio tem como pressuposto a sua adequação aos interesses empresariais e à lógica de mercantilização, a qual se vem tornando cada vez mais ofensiva.

A subordinação da formação escolar aos interesses empresariais, embora não possamos configurar como uma explícita forma de privatização, tem como consequência a importação, para o interior do processo formativo, das ideias e valores da lógica empresarial, em detrimento de um projeto formativo atento à formação dos jovens estudantes, na perspectiva da sua integralidade, do desenvolvimento de uma consciência crítica e do compromisso com práticas solidárias. Existe aí a privatização, não na sua dimensão econômica; ela ocorre pelo ajustamento do processo pedagógico aos interesses econômicos, o que, para nós, se configura como uma privatização de caráter endógeno.

Com a chegada do governo Lula, setores da sociedade civil retomaram a luta pela revogação da reforma. Tais movimentos evidenciam de que não se configurou como inquestionável e vitoriosa a afirmação dos reformistas de que, a partir da reforma, a escola de ensino médio passaria a ter uma nova qualidade e agora estaria atenta aos interesses juvenis e seria, por conseguinte, mais atrativa.

Embora muitos textos tenham sido produzidos criticando a reforma, acreditamos ainda ser pertinente desenvolver novas análises, de forma a contribuir para que os movimentos contestatórios ampliem seus raios de análise e possam melhor apontar os motivos pelos quais essa reforma precisa ser revogada.

Como disse Santos (2001), precisamos saber o que determina ser essa, e não uma outra, a realidade. Para transformá-la, é preciso ter clareza do objeto que se analisa. Nesse sentido, concordando com o autor, buscamos cumprir o nosso papel de cientistas de procurar ser tradutores dessa complexa realidade, contribuindo para as mobilizações sociais.

Assim, este texto tem como objetivo central explicitar que a reforma do ensino médio, ao estabelecer que a educação por competências deve pautar a formação dos alunos, subordina o processo educativo aos desígnios do capital, no referente à adequação da força de trabalho aos seus interesses. Por outro lado, mas também como expressão dessa submissão, abre

possibilidades de privatização da educação pública, ao instituir mecanismos concretos de articulação entre o poder público e a iniciativa privada para o estabelecimento de mecanismos concretos de mercantilização da oferta educacional.

Para alcançar tal objetivo, utilizamo-nos metodologicamente da literatura que aborda a formação por competência visando ao desenvolvimento de indivíduos empreendedores como asseveramento do discurso da individualização e da meritocracia. Evidenciando que essa intencionalidade termina por impedir que a escola atue como agente promotor de aprendizagens com o objetivo de formar os estudantes em dimensões para além da lógica economicista, dialogamos também com a literatura que explicita as diversas formas de privatização que as reformas de cunho gerencial vêm impondo aos sistemas públicos de ensino. Além disso, desenvolvemos uma análise documental buscando detectar a influência de organizações empresariais e de agências multilaterais no conteúdo da recente reforma do ensino médio.

A ARTICULAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO COM OS INTERESSES EMPRESARIAIS E O ECONOMICISMO NEOLIBERAL

A assunção de termos como “empregabilidade”, “empreendedorismo”, “formação por competências” norteados a reforma do ensino médio deve ser entendida como um movimento que visa a assegurar que a educação básica corresponda aos interesses empresariais e, ao mesmo tempo, sirva como mecanismo justificador da individualização do sucesso ou do fracasso das pessoas.

Uma análise mais ampla dos projetos de reforma que vêm sendo defendidos pelas instituições ligadas ao empresariado ou daqueles defendidos pelas instituições multilaterais nos leva à constatação de que é possível inferir que o modelo imposto para o ensino médio brasileiro incorpora a lógica estruturante desses projetos reformistas ou então comunga com a mesma forma de análise, no que se refere ao papel da educação no enfrentamento das desigualdades sociais e da crise do desemprego (Peroni; Caetano; Lima, 2017; Krawczyk, 2014).

O discurso veiculado nos meios de comunicação de massa, nos documentos produzidos por entidades empresariais e pelos agentes econômicos nacionais e internacionais, que a função da educação na contemporaneidade deve cada vez mais relacionar-se diretamente com o mundo da economia, seja por ela representar um mercado a ser explorado por agentes econômicos (Robertson, 2012), seja em função da sua importância para a formação de capital humano e a qualificação dos trabalhadores, objetiva atender às demandas empresariais por uma força de trabalho em sintonia com as mudanças provocadas pela globalização econômica.

Neste último caso, a reforma do ensino médio é justificada em virtude de ele passar a ser capaz de atender não só aos interesses da juventude, mas mostrar-se em sintonia com o setor produtivo.

É exaltada a necessidade de o ensino médio ser capaz de propiciar o desenvolvimento de competências socioemocionais que assegurem à juventude a inserção no mercado de trabalho e contribuam para que se estabeleçam mudanças no sistema produtivo, de forma a tornar o Brasil um país social e economicamente sustentável (Brasil, 2016).

Nessa vinculação da educação à economia, há um duplo movimento de subordinação da educação aos interesses do capital. Por um lado, reforça-se a lógica de mercantilização da educação, tomando-a como mercadoria. Em outro movimento, a educação é vista como um instrumento poderoso para a adequação dos trabalhadores nas dimensões técnicas, comportamentais e na forma de pensar, fortalecendo a sociabilidade burguesa e criando um consenso em torno do receituário neoliberal.

Nas justificativas apresentadas na exposição de motivos (Brasil, 2016) realizada pelo então ministro da Educação Mendonça Filho para a realização da reforma, estavam presentes argumentos relativos: à importância da educação para o desenvolvimento econômico da nação brasileira; à desarticulação entre os conteúdos disciplinares e as necessidades do mundo do trabalho; à necessidade de o ensino médio alinhar-se às recomendações de agências internacionais, como o Banco Mundial e a Unicef; e a quanto a falta de escolaridade da juventude tem sido um fator a aumentar as desigualdades, uma vez que aqueles que não

conseguem concluir os estudos têm sido colocados na condição de exclusão do mercado de trabalho ou de continuidade dos estudos (Brasil, 2016).

Se observarmos duas citações feitas por Ball (2013) de dois documentos, um produzido pela UNESCO,¹ no ano de 1997, e outro, pela OCDE,² em 1989, é possível visualizar que as justificativas realizadas pelo ministro da Educação comungam com o pensamento dessas instituições, no que se refere a culpabilizar a educação pelo quadro econômico e pela crise de empregos que a juventude vivencia. Como também é possível visualizar o quanto a reforma incorpora a ideia de que o papel da educação pública é tornar os indivíduos empreendedores e capazes de sempre serem confiantes e estabelecerem estratégias inovadoras para terem sucesso em suas trajetórias profissionais.

Vejamos as duas citações:

O ritmo intenso das transformações tecnológicas convenceu tanto as comunidades de negócios, quanto as nações, da necessidade de flexibilidade na qualidade da força de trabalho. Portanto, não se pode mais esperar que os sistemas educacionais eduquem a força de trabalho para empregos industriais estáveis; em vez disso, eles devem educar os indivíduos para que sejam inovadores, capazes de desenvolverem-se, de adaptarem-se a um mundo de rápidas transformações e de assimilarem a mudança. (Unesco, 1997, p. 71 *apud* Ball, 2013, p. 145).

Um indivíduo empreendedor tem uma disposição positiva, flexível e adaptável acerca da mudança, vendo isso como normal e como uma oportunidade mais do que como um problema. Para ver a mudança desse modo, um sujeito empreendedor tem uma segurança que se apoia na autoconfiança. (OCDE, 1989, p. 2 *apud* Ball, 2013, p. 145).

De acordo com a UNESCO e a OCDE, os sistemas educacionais precisam promover reformas em suas políticas educacionais, de forma a produzir melhores resultados, no referente à contribuição da educação para enfrentar a problemática do desemprego e adequar os trabalhadores às transformações que ocorrem na economia capitalista e, por conseguinte, prepará-los para o atendimento às exigências do mercado de trabalho.

Além da ficção na relação entre educação e emprego, argumenta-se a necessidade de os indivíduos não esperarem que o Estado seja provedor das competências e habilidades que os jovens precisam para conseguir um emprego. Ou seja, na mesma lógica da individualização do discurso fictício, reforça-se que os indivíduos devem agir sozinhos no sentido de tornar-se empreendedores, desconstruindo a lógica que mobilizou as ações de intervenção do Estado nas áreas sociais e, mais uma vez, centralizando no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho.

Como destacou Ramos (2001), esse discurso da individualização, do mérito representa um 'fascismo profissional', pois descola das relações concretas de vida na sociedade capitalista as dificuldades que os indivíduos têm para garantir sua sobrevivência e remete ao acúmulo de competências o dispositivo para o sucesso individual no mercado de trabalho.

Sendo o emprego uma possibilidade pouco possível de efetivar-se, mesmo sendo os indivíduos escolarizados, culpam-se as pessoas por não serem capazes de providenciar a aquisição das qualificações e competências necessárias para ocupar os postos de trabalho disponíveis. Ou seja, falta aos indivíduos uma ação proativa no que se refere a enfrentarem as dificuldades

¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU). "A Representação da UNESCO no Brasil, localizada em Brasília, oficialmente iniciou seu trabalho no país em 19 de junho de 1964. Seu principal objetivo é auxiliar a formulação e a operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados-membros nas Conferências Gerais da UNESCO. A atuação da Organização ocorre por intermédio de projetos de cooperação técnica em parceria com diversas instâncias governamentais e com setores da sociedade civil, na medida em que seus propósitos venham a contribuir para as políticas públicas que estejam alinhadas com o desenvolvimento sustentável em relação aos temas de expertise da UNESCO" (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2026).

² "A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental. O MEC mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação" (Brasil, 2026).

decorrentes da falta de empregos. Eles precisam ser agentes de mudanças em suas vidas. Precisam ser empreendedores e responsáveis pelo seu futuro.

Fazendo-se um cotejamento entre as políticas implementadas em várias nações e os documentos de referência das instituições multilaterais, é possível constatar o quanto estes têm sido parâmetros para a promoção de reformas na educação, particularmente das pautadas pela forte vinculação entre a educação escolar e a preparação para o trabalho, mais ainda quando a formação por competências passa a ser o elemento estruturante dessas políticas (Ramos, 2001), embora tais recomendações sejam muito mais ficções do que provenientes de análises concretas da particularidade de cada nação (Ball, 2013).

No cerne dessas recomendações e ficções, podemos constatar a defesa do papel da educação como componente essencial na formação de uma nova identidade na qual ser empreendedor é uma tarefa inadiável e que não tem término. Ser flexível, adaptar-se ao mercado de trabalho em contínua transformação, impõe ao trabalhador uma ação permanente de reeducar-se. Ou seja, enfrentar as demandas cada vez mais imprevisíveis do mercado de trabalho demanda uma educação para o empreendedorismo e para a formação por competência a qual não finda ao longo da vida (Ball, 2013).

Os indivíduos são instados a serem criativos, flexíveis, inovadores, a evoluírem em suas estratégias de conquistar a empregabilidade e estarem adaptados às novas exigências do mercado, ou, naturalmente, em virtude do darwinismo social e econômico, correm o risco de se tornarem irrelevantes (Ball, 2013).

O sujeito é efetivamente responsável pelo seu processo contínuo de busca. Ele deve continuamente estabelecer estratégias de reinvenção de si, reinventar-se como forma de adaptar-se ao novo, ao incerto, ao instável. Daí esse movimento não ter fim, pois não há segurança de conquista ou de manutenção no emprego. Em outras palavras, “o que está sendo construído é uma nova ontologia de aprendizagem e de política e uma ‘tecnologia de si’ muito elaborada, por meio das quais conformamos nossos corpos e subjetividades de acordo com as necessidades de aprendizagem” (Ball, 2013, p. 145).

Não foi por acaso que todas as redes estaduais ao reformularem seus currículos do ensino médio colocaram como disciplina obrigatória “projeto de vida”, evidenciando o quanto as novas aprendizagens estabelecidas como o novo ensino médio visam o desenvolvimento de um novo cidadão produtivo (Frigotto; Ciavatta, 2006).

Segundo a lógica neoliberal que norteia as reformas educacionais, as políticas educacionais, particularmente as voltadas à qualificação profissional, estariam propiciando o desenvolvimento das competências necessárias para uma inserção, com sucesso, no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, estariam dando conta das demandas empresariais. Nesse sentido, não é pela ausência do Estado que o desemprego ou a pobreza existem; decorrem das incapacidades ou do despreparo dos indivíduos. Estes precisam ser competentes, mais proativos, ser sujeitos empreendedores, atitudes que os fazem diferentes e terem seu mérito reconhecido.

Na lógica neoliberal, o desemprego seria apenas uma consequência do não desenvolvimento das competências necessárias para assegurar a empregabilidade. Contraditoriamente, por reconhecer-se a escassez de posto de trabalho, passa-se a disseminar a ideologia do empreendedorismo, o que na prática representa o exacerbatamento da individualização.

A naturalização do risco, a responsabilização individual pelas consequências de suas escolhas e a transformação dos indivíduos em sujeitos empreendedores de si, que estão em contínua competição e concorrência com os demais sujeitos, são facetas dessa nova sociedade. Em contrapartida, essa mesma sociedade exige que o sujeito se supere continuamente, seja flexível para acompanhar as mudanças impostas pelo mercado, adapte-se às contínuas variações da demanda e assuma sempre os riscos. A naturalização da lógica da eliminação dos mais fracos e inaptos e a *uberização* das relações de trabalho, com a flexibilização, são exemplos dessa nova sociedade. (Caetano, 2023, p. 10).

A subordinação que hoje também se busca estabelecer nos cursos de formação de professores ao modelo de competências é a continuidade de uma lógica que reduz a escola a um espaço de formação de sujeitos produtivos, o qual valoriza a prática em detrimento do aprofundamento

teórico. Não à toa uma das marcas do “novo” ensino médio é o esvaziamento curricular com a retirada de várias disciplinas e o estabelecimento de uma base comum, a qual se caracteriza por garantir as aprendizagens minimamente necessárias para uma possível inserção no mercado de trabalho, provavelmente de forma precarizada.

O chamado modelo de competências se origina e se alimenta de uma perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer. (Silva, 2019, p. 133).

A reforma do ensino médio, ao nortear os cursos de licenciatura pela pedagogia das competências, visa assegurar que os futuros profissionais da educação sejam técnica e subjetivamente reprodutores de uma lógica de formação que se descomprometa com a educação integral dos estudantes. Ela serve ao modelo que torna o professor mais propenso a incorporar em sua prática docente os receituários da melhor maneira de ensinar, de garantir que os alunos se apropriem do conhecimento considerado indispensável e passível de ser mensurado.

Garantir que os alunos se apropriem desses conteúdos é, para o professor, um desafio, uma tarefa para a qual ele deve envidar seus esforços, pôr em ação os saberes que desenvolveu ao longo de sua formação e de seu trabalho enquanto docente. Apropriar-se desses conteúdos é, também para os alunos, algo de caráter prático. Os conhecimentos justificam-se em função de sua utilidade futura, seja para o ingresso no mercado de trabalho, seja para ter bons resultados em exames de larga escala ou para ser avaliados em processos seletivos. Em qualquer caso, o ensino tem uma dimensão instrumental e prática.

As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente. (Silva, 2019, p. 133).

Por outro lado, balizar a formação de professores pelo modelo de competências é uma estratégia para impedir que as instituições responsáveis pela formação de professores no Brasil promovam práticas formativas que se coloquem como obstáculos ao novo projeto educacional. Particularmente, esse ataque fere a autonomia das instituições públicas, as quais se configuraram como espaço de resistência às políticas de retrocesso implementadas pelos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que impôs as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação, também se expressa como mecanismo que, ao fragmentar e empobrecer a formação inicial dos professores, atende aos interesses das instituições privadas de ensino, as quais, no ano de 2024, foram responsáveis por 67,7% das matrículas nos cursos de licenciatura no Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025).

É importante destacar que, se nos reportarmos aos cursos de formação de professores a distância, a iniciativa privada foi responsável em 2024 por 90% dos matriculados (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025).

Esses dados fortalecem a nossa compreensão de quanto a reforma do ensino médio, ao pautar-se pela formação por competências e impor novas diretrizes para a formação inicial de professores sob o mesmo princípio formativo, configura-se, a partir de inverdades sobre os principais determinantes da qualidade da educação pública brasileira, como mais um mecanismo autoritário visando à minimização da formação da juventude trabalhadora, à subordinação dessa formação aos interesses do capital e também se configura como mecanismo de privatização da educação.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

É importante destacar que, quando apontamos o caráter privatizante da reforma do ensino médio, estamos considerando que não existe um único modelo pelo qual a privatização se estabelece. Como muito bem destacou Dalila Oliveira (2018), referenciada em Ball e Youdell (2007) a privatização da educação pública pode correr de forma endógena ou exógena. Suas características são assim sintetizadas pela autora:

Por privatização endógena entendem as formas que implicam na importação de ideias, métodos e ferramentas da empresa privada. Já a privatização exógena refere-se a formas que envolvem a abertura dos serviços públicos à participação do setor privado, através de modalidades baseadas em benefício econômico. (Oliveira, 2018, p. 45).

Contudo, como destacaram Ball et al. (2013, p. 22 – grifos no original), “há uma ‘lógica’ que relaciona privatização *endógena* e *exógena*, por meio da qual os movimentos e mudanças incorporados na primeira facilitam a última”.

A reforma incorpora em suas finalidades o atendimento aos interesses empresariais quando objetiva que o ensino médio se adapte às suas necessidades e seja possibilitador da formação de uma mão de obra que atenda a essas necessidades. Não à toa o currículo passa a ser estruturado pela pedagogia das competências. Ou seja, busca-se desenvolver entre os alunos competências atentas às exigências do mercado, não só na sua dimensão técnica, mas fundamentalmente na forma de comportar-se e de pensar. O “novo ensino médio” se coloca como instrumento de formação de novas subjetividades, de acordo com os interesses empresariais.

A partir de Gentili (2014), entendemos que, em princípio, não há nada de errado em buscar que o processo formativo contemple práticas que, de alguma forma, incorporem ensinamentos que contribuam para os alunos terem uma melhor preparação para no futuro e conquistarem uma melhor inserção no mercado de trabalho. A questão que se coloca é: como essa preparação é exercida? Não se visa à formação de um trabalhador qualquer, não se visa a dotar os alunos de conhecimentos para eles terem uma leitura mais profunda e mais complexa sobre o que é o mundo do trabalho, bem como as consequências advindas das transformações que se vêm estabelecendo no processo de reconversão da economia capitalista.

A formação, principalmente a que diz pautar-se pelo desenvolvimento de competências, resume-se à busca de adestramento, de passivização, de subordinação aos interesses do capital. Nesse sentido, sempre é importante destacar que limitar a formação escolar a uma preparação para uma possível empregabilidade é o mesmo que abrir mão de assegurar que os estudantes mais pobres tenham acesso a uma formação ampla, integral e articulada com os diversos campos de conhecimento, os quais são fundamentais no processo de construção de uma consciência crítica e na formação de um sujeito capaz de estabelecer práticas concretas de análise e intervenção em um mundo em profundas transformações, mas também com complexas e intermináveis desigualdades.

El problema no está en reconocer que la educación puede y debe contribuir con la economía. El problema reside en reducir **todas** las funciones educativas a las demandas y necesidades que formula el mercado y, más operativamente, a las demandas y necesidades de las empresas. Educar para el desarrollo social es algo más complejo que educar para las Sociedades Anónimas. Pensar políticas educativas de inclusión supone un desafío mucho más amplio, más complejo, y ambicioso que desarrollar políticas de formación profesional. (Gentili, 2014, n.p. **Grifos no original**).

Sabe-se que têm sido as entidades empresariais as principais responsáveis pelo assessoramento às redes estaduais, no processo de confecção de suas propostas curriculares. Entre tantas, destaca-se o Movimento Todo Pela Base, o qual tem como principais mantenedores: a Fundação Lemann, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú Educação e Trabalho. Como mais importante doador, tem-se a Fundação Roberto Marinho. Além disso, registra-se uma enorme quantidade de instituições empresariais como principais parceiros dessa entidade.³

³ Movimento Pela Base (2022).

Além da influência das entidades acima listadas, pode-se identificar claramente a sintonia entre a reforma do ensino médio e o que havia sido proposto pelo movimento Todos pela Educação quando, ainda no ano de 2013, esse braço do empresariado brasileiro apresentou o documento “Educação em Debate – por um salto de qualidade na educação básica”. Essa publicação apresenta proposições para a reformulação do ensino médio, justificando, entre os motivos para a reformulação, o quanto o Brasil está em falta de sintonia com outras nações em relação ao ensino médio. Segundo o documento, essas nações se caracterizam por terem uma oferta de ensino médio bastante flexibilizada e atenta aos interesses distintos de suas juventudes, principalmente no referente ao que desejam para seus projetos de futuro.

Segundo o Todos pela Educação, o ensino médio brasileiro, ao assumir objetivos distintos e não conciliáveis, como preparar para o ensino superior, preparar para o mercado de trabalho e preparar os jovens para a vivência cidadã, abarcou uma imensidão de tarefas e terminou por não cumprir nenhuma delas de forma satisfatória, necessitando, portanto, ser reestruturado (Todos Pela Educação, 2013).

Na mesma lógica, o documento aponta a falta de identidade do ensino médio. De forma semelhante às justificativas apresentadas para a implementação da reforma, chama a atenção para a existência de um currículo enciclopédico e para as práticas tradicionais de ensino provocando o desinteresse do alunado por essa fase da escolarização. Nesse sentido, a reforma mostrou-se atenta ao proposto por essa entidade, uma vez que a forma de enfrentar o que se chama de um currículo excessivo foi estabelecer como disciplinas obrigatórias, em todo o ensino médio, apenas Língua Portuguesa e Matemática.

A solução apontada pelo Todos pela Educação para enfrentar as debilidades do ensino médio termina por se configurar como mais um mecanismo de empobrecimento da educação para as camadas populares, à medida que limita essas aprendizagens à apropriação de conhecimentos que lhes possibilitem a inserção precarizada no mercado de trabalho, produzindo um verdadeiro retrocesso do ensino médio a tempos longínquos da nossa história da educação, como destacaram Motta e Frigotto (2017).

Ao atribuírem ao mérito individual o sucesso ou o fracasso da sua vida econômica, os setores ligados ao capital querem nos fazer acreditar que as potencialidades de cada um são inatas e não são influenciadas pelas estruturas sociais. Naturalizam as condições desiguais de vida em que os jovens da maioria da população estruturam suas trajetórias de vida.

Desprezando os motivos que promovem desigualdades históricas que marcam a formação da sociedade brasileira, atribuem à escola o papel de reverter uma condição histórica de exclusão, de falta de acesso a bens materiais e produções culturais, que atinge grande parte da população brasileira.

Com esse discurso de valorização do papel da educação como promotora do desenvolvimento do capital humano, da importância de as pessoas serem mais competentes, empreendedoras e cada vez mais mobilizadoras de ações que promovam suas empregabilidades, o Estado se descompromete com a agenda social e coloca para os indivíduos a responsabilidade pelo seu sucesso econômico.

Os defensores das reformas reafirmam que a culpa pelos maus resultados econômicos e pelos maus resultados educacionais é do Estado. Ocultam que as desigualdades e iniquidades sociais decorrem do modelo econômico que eles defendem e que são aprofundadas pelas reformas por eles demandadas.

O excerto do documento (Todos Pela Educação, 2013), apresentado logo abaixo, evidencia que a preocupação central é ‘fazer uma escola diferenciada’ (desigual), ou seja, efetivar formações distintas em função da origem social. Vejamos:

A diversificação do Ensino Médio também passa por reconhecer que os jovens possuem talentos, motivações e, sobretudo, níveis de preparo diferenciados ao atingir essa etapa do ensino, além de diferentes perspectivas em relação ao mundo do trabalho e ao ingresso na Educação Superior. Desde o primeiro ano do Ensino Médio, sugere-se que o projeto acadêmico da escola trabalhe com a perspectiva do projeto de vida do jovem, de modo a estimulá-lo a permanecer nela e direcioná-lo na busca de seus interesses e aspirações. (Todos Pela Educação, 2013, p. 84).

À escola nega-se o papel de ser agente promotor de aprendizagens e de experientializações que objetivem formar os estudantes em dimensões para além da lógica economicista que norteia as reformas educacionais e as políticas educacionais que passaram a ser determinantes do fazer escolar (Ferretti; Silva, 2019).

Nesse sentido, o reducionismo curricular que se expressa na nova reforma do ensino médio e que tem na Base Nacional Curricular Comum uma das suas maiores expressões é claramente um movimento de adequação da escola aos interesses empresariais e uma das dimensões do movimento de privatização que se vem estabelecendo para a escola pública brasileira; promovendo uma formação escolar de caráter residual, uma vez que, se ela é direcionada à juventude mais pobre, as aprendizagens mínimas são aquelas necessárias para essa juventude poder manter o seu papel de mão de obra barata, precarizada e minimamente formada para ocupar os postos de trabalho também precarizados.

Sempre é bom reafirmar que não é a escola que resolve as contradições sociais, nem ela tem o poder de garantir a “inclusão”, quando o modelo econômico preconizado pelas elites se estrutura pela intensificação das desigualdades. Dessa forma, o que temos visto é o empobrecimento da escola pública, a implantação de propostas curriculares que têm como objetivos centrais a sonegação dos conhecimentos historicamente produzidos e a minimização do currículo escolar ao atendimento dos exames de larga escala, os quais servem como instrumentos para o capital se informar se as escolas públicas têm conseguido promover as aprendizagens necessárias para a formação de um trabalhador de acordo com os seus interesses.

A escola assume basicamente um processo formativo de caráter instrumental. E, como diz Libâneo (2012, p. 23), isso tem implicação direta na formação e no trabalho dos professores.

Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino).

Além do caráter de subordinação aos interesses empresariais, como pode ser demonstrado pelo elenco de agentes envolvidos na condução da reforma, sabe-se que os contratos de assessoramento que se estabelecem entre as redes estaduais e essas instituições representam um movimento de canalização de recursos públicos para a iniciativa privada. Somam-se a esse fato as possibilidades que a reforma permite de parceria entre as redes estaduais e instâncias privadas, na execução do novo currículo. Particularmente no itinerário da formação técnico profissional, abre-se a possibilidade de as escolas públicas estabelecerem parceria com outras instituições, as quais asseguradamente serão majoritariamente privadas.

Para todo o currículo, também se permitem convênios com instituições de educação a distância, com notório reconhecimento, além de que se possibilita ao Ministério da Educação celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão.

Em síntese, está evidenciado o caráter privatista da reforma do ensino médio, tanto no que diz respeito à importação dos valores da iniciativa privada na condução do processo formativo (caráter endógeno da privatização), quanto no sentido de que se expressa o benefício econômico do setor empresarial (caráter exógeno da privatização).

A articulação entre público e privado na gestão educacional não se restringe a ações esporádicas e complementares à política educacional. Pelo contrário, a presença das entidades privadas/empresariais vem sendo constatada também na esfera da definição e implementação de políticas educacionais, ocupando um lugar destacado na desconstrução da lógica e dos instrumentos de gestão escolar, na organização do trabalho pedagógico e na consolidação de uma nova institucionalização de escola pública. (Krawczyk, 2009, p. 24).

Podemos então, tendo como referência Dalila Oliveira (2018), dizer que a reforma do ensino médio se estabelece como mais uma ação imposta pelas elites nacionais de promover reformas

na educação brasileira, de forma a impulsionar os mecanismos de privatização da educação pública, tendo como referência, para seu balizamento, os princípios da Nova Gestão Pública, a qual “vai impondo um ethos empresarial na gestão dos serviços públicos, imprimindo uma lógica mercantil entre fornecedores e clientes ou consumidores, onde antes imperavam noções de direito baseadas na relação entre Estado e cidadania” (Oliveira, 2018, p. 45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recente reforma do ensino médio estrutura-se a partir da teoria do capital humano e incorpora o falso diagnóstico de que os estudantes pobres têm como desejo principal a entrada imediata no mercado de trabalho e querem, em sua maioria, uma formação profissional na educação básica. Assim, volta-se principalmente para a preparação para o trabalho e propaga, em alto e bom som, que se reestruturou o ensino médio para alcançar uma nova qualidade. Contudo, o anunciado “como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social” (Libâneo, 2012, p. 24). Como destacou Freitas (2012), ao implementarem reformas educacionais, tais como a do Ensino Médio, justificando-as como necessárias para a escola adequar-se e mostrar-se em sintonia com as mudanças e necessidades da sociedade contemporânea, os reformadores empresariais submetem a escola a ser um espaço de promoção de aprendizagens que tem como alvo central de atingimento os interesses das corporações empresariais.

O que podemos perceber, na prática, é que se constroem argumentos novos, usam-se termos novos, mas o que está em jogo é o movimento de subordinação da escola aos interesses das elites econômicas, seja pelo processo de buscar a mercantilização da educação, abrindo as portas das escolas públicas para a iniciativa privada, seja por objetivar minimizar a formação escolar à preparação de trabalhadores para uma futura inserção “flexível” no mercado de trabalho.

O discurso norteador das reformas esconde que a culpabilização da crise da educação que o capital imputa ao Estado é de fato não assumir a sua culpa e responsabilidade por políticas e projetos de desenvolvimento que aumentam as desigualdades sociais. Como destacou Gentili (2014), “cuando el mercado funciona bien, los méritos son del mercado. Cuando funciona mal, la culpa es de la educación”.

O capital promove e reinventa periodicamente o discurso de que a educação é a principal promotora do desenvolvimento econômico. O discurso do capital – apregoando que a crise da economia decorre da incapacidade de o sistema educacional promover a formação necessária para os trabalhadores conseguirem o emprego – retira de si a responsabilidade pelo modelo econômico em vigor – determinante da qualidade educacional que tem sido ofertada às pessoas mais pobres – e culpa a escola e seus professores, como se a educação, a prática dos professores, as condições de trabalho dos professores não fossem elas próprias determinadas, em larga escala, pelo projeto educacional que o capital busca concretizar.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12886>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- BALL, S. J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5114>.
- BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar**. Bruselas: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2007.
- BRASIL. **Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC**: Medida Provisória Nº 746, de 22 de Setembro de 2016. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 87-90, 10 fev. 2019.

Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE**, 2026. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocd>. Acesso em: 11 mar. 2026.

CAETANO, M. R. Neoliberalismo, gerencialismo e educação: o projeto do empresariado para a América Latina. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 21, n. 44, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.57593>.

FERRETTI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-269, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000200002>.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 114-131, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28305>.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: INEP, 2006.

GENTILI, P. **Educación S.A. (el mercado ataca de nuevo)**. Madri: El País, 2014. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2014/12/10/contrapuntos/1418224298_141822.html. Acesso em: 16 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2024**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 27 jan. 2025.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em Questão, 6). Disponível em: <http://bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf>. Acesso em: 1 set. 2024.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória no 754/2016 (LEI NO 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem Somos**, 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 6 set. 2022.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59>.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.793>.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-302, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>.

SANTOS, B. S. Seis Razões para pensar. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 54, p. 13-26, 2001.

SILVA, M. R. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.965>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em Debate**: por um salto de qualidade na educação básica. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Educa%C3%A7ao-em-debate-Por-um-salto-de-qualidade-na-Educa%C3%A7ao-B%C3%A1sica.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Sobre a UNESCO em Brasília**, 2026. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil>. Acesso em: 11 mar. 2026.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara