

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, O TRABALHO E A CAPTURA DO FUTURO PELA LÓGICA DO MERCADO

THE HIGH SCHOOL REFORM, LABOR AND THE CAPTURE OF THE FUTURE BY MARKET LOGIC

Winner Pereira Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Candeia, Brasil

winner@outlook.com.br | orcid.org/0000-0002-4700-8099

Yure Oliveira Venceslau

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Candeia, Brasil

Yure.santos@uesb.edu.br | orcid.org/0000-0003-0221-0418

Tatyanne Gomes Marques

Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil

tmarques@uneb.br | orcid.org/0000-0003-3076-3220

Resumo

Este artigo analisa, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) como um projeto de classe que ajusta a educação brasileira às necessidades da atual fase de acumulação do capital. O objetivo é desvelar como a reforma subordina a formação da juventude à lógica do mercado, em detrimento da cidadania e de uma formação integral. A metodologia consiste em uma pesquisa documental, com análise crítica da referida lei e do Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (DCRB-EM), fundamentada em teóricos marxistas como Gaudêncio Frigotto e Ricardo Antunes. Os resultados indicam que a reforma, sob um discurso de flexibilidade e empregabilidade, promove o esvaziamento do conhecimento crítico e aprofunda a precarização do trabalho. A análise do caso baiano e da terminologia de seu currículo, com alta frequência de termos como habilidade e competência, revela a materialização de uma educação instrumental que prepara para a instabilidade e a uberização. Conclui-se que o Novo Ensino Médio opera como uma ferramenta ideológica para a reprodução das relações sociais capitalistas, alienando o estudante e adequando-o a um futuro de trabalho precarizado.

Palavras-chave: Empresariamento da Educação; Novo Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; Trabalho.

THE HIGH SCHOOL REFORM, LABOR AND THE CAPTURE OF THE FUTURE BY MARKET LOGIC

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



Abstract

This article analyzes, from the perspective of historical-dialectical materialism, the High School reform (Law No. 13.415/2017) as a class project that adjusts Brazilian education to the needs of the current phase of capital accumulation. The objective is to unveil how the reform subordinates the formation of youth to market logic, to the detriment of citizenship and integral education. The methodology consists of documentary research, with a critical analysis of the aforementioned law and the Curricular Referential Document of Bahia for High School (DCRB-EM), based on Marxist theorists such as Gaudêncio Frigotto and Ricardo Antunes. The results indicate that the reform, under a discourse of flexibility and employability, promotes the emptying of critical knowledge and deepens labor precarization. The analysis of the Bahian case and the terminology of its curriculum, with a high frequency of terms like skill and competence, reveals the materialization of an instrumental education that prepares for instability and uberization. It is concluded that the New High School operates as an ideological tool for the reproduction of capitalist social relations, alienating the student and adapting them to a future of precarious work

Keywords: Corporatization of Education; New High School; High School Reform; Labor.

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA, EL TRABAJO Y LA CAPTURA DEL FUTURO POR LA LÓGICA DEL MERCADO

Resumen

Este artículo analiza, desde la óptica del materialismo histórico-dialéctico, la reforma de la Enseñanza Media (Ley nº 13.415/2017) como un proyecto de clase que ajusta la educación brasileña a las necesidades de la actual fase de acumulación de capital. El objetivo es desvelar cómo la reforma subordina la formación de la juventud a la lógica del mercado, en detrimento de la ciudadanía y de una formación integral. La metodología consiste en una investigación documental, con análisis crítico de dicha ley y del Documento Curricular Referencial de Bahía para la Enseñanza Media (DCRB-EM), fundamentada en teóricos marxistas como Gaudêncio Frigotto y Ricardo Antunes. Los resultados indican que la reforma, bajo un discurso de flexibilidad y empleabilidad, promueve el vaciamiento del conocimiento crítico y profundiza la precarización laboral. El análisis del caso bahiano y de la terminología de su currículo, con alta frecuencia de términos como habilidad y competencia, revela la materialización de una educación instrumental que prepara para la inestabilidad y la uberización. Se concluye que la Nueva Enseñanza Media opera como una herramienta ideológica para la reproducción de las relaciones sociales capitalistas, alienando al estudiante y adecuándolo a un futuro de trabajo precarizado.

Palabras clave: Empresarización de la Educación; Nueva Enseñanza Media; Reforma de la Enseñanza Media; Trabajo.

Introdução

A Reforma do Ensino Médio, materializada na Lei nº 13.415/2017, emerge no cenário brasileiro como a expressão mais acentuada da crise estrutural do capital e de sua ofensiva sobre os direitos sociais. Sob a análise do materialismo histórico-dialético, tal reforma não pode ser compreendida como um projeto genuíno a fim de garantir um padrão de qualidade, como preconiza o inciso IX do artigo 3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e

qualificação para o trabalho ou um projeto de intervenção que permite que esta etapa da educação básica se apresente de modo mais atraente para os jovens e adolescentes.

Trata-se de um projeto de classe deliberado, que ajusta a superestrutura educacional¹ às novas exigências de acumulação e exploração. Este projeto se reveste de uma falsa promessa que acena com um ensino supostamente mais atrativo, flexível e com maior formação para o trabalho, buscando obter o consentimento dos próprios jovens e de suas famílias para a precarização de seu futuro.

A influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico na década de 90 do século XX já ditava os rumos da educação no Brasil, promovendo reformas com o discurso de melhoria da educação e resultantes em melhores condições econômicas e sociais.

Termos como qualidade, competitividade, eficiência e eficácia, importados do setor privado, passaram a ser centrais no campo da educação. A noção de competências, por sua vez, estabeleceu um novo arranjo, ligando a qualificação para o trabalho futuro às necessidades de gestão das empresas.

A pesquisadora Rosa Maria Torres (1996) trata do pacote do banco Mundial afirmando que

o referido pacote e o modelo educativo subjacente à chamada "melhoria da qualidade da educação", do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto: melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores menos favorecidos - está, em boa medida, reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar (p. 127).

¹ Em termos marxistas, a superestrutura educacional refere-se ao sistema de ensino (escolas, universidades, políticas pedagógicas) como parte da superestrutura ideológica de uma sociedade. De acordo com essa teoria, a superestrutura (instituições políticas, jurídicas, culturais, religiosas e educacionais) é determinada pela base econômica (as relações de produção e as forças produtivas). A função principal da superestrutura educacional, portanto, não é neutra; ela serve para legitimar e reproduzir a ideologia da classe dominante, naturalizando as desigualdades sociais e preparando a força de trabalho para se adequar às necessidades do modo de produção capitalista.

O trecho exposto por Rosa Maria Torres (1996) ilumina de forma crítica o impacto dessa transposição de conceitos. A autora desvela um paradoxo crucial: o conjunto de políticas propostas pelo Banco Mundial, ao introduzir um modelo gerencialista focado na melhoria da qualidade, na verdade, atua como um catalisador das falhas estruturais do sistema.

Ao importar uma lógica de mercado, a superestrutura educacional passa a valorizar o que é mensurável e competitivo, notas em testes padronizados, índices de aprovação, rankings entre escolas. Dessa forma, as competências exigidas não visam mais a uma formação humana integral ou à cidadania crítica, mas sim à adequação do indivíduo às demandas de um mercado de trabalho flexível e precarizado.

Uma pesquisa realizada com 2 mil estudantes do Novo Ensino Médio em São Paulo e Mato Grosso do Sul, encomendada pelo Sesi e Senai, revela que 61% dos alunos avaliam positivamente o novo modelo. Os jovens afirmam que a escola facilita o primeiro emprego devido à capacitação e que o currículo oferece mais conhecimento e é compatível com a área profissional desejada. Para 73% desses estudantes, o Novo Ensino Médio tem grande potencial para melhorar a qualificação profissional no Brasil.

O discurso oficial, propagado por institutos e fundações empresariais que atuam como ‘aparelhos privados de hegemonia’ (Gramsci, 1978), promove a falácia de que a adequação da escola ao ‘mercado de trabalho’ é o caminho para a modernidade e a empregabilidade.

Ocorre que o termo ‘mercado’, com sua conotação de flutuação, competição e efemeridade, sequer aparece na LDB. A Lei 9.394/96 é clara ao definir que a educação, para além do preparo para o exercício da cidadania e do pleno desenvolvimento do educando, deve visar à qualificação para o ‘trabalho’. A distinção não é puramente semântica, mas sim política e conceitual.

Frigotto, na seção intitulada “Trabalho na sua dimensão ontológica ou ontocriativa”, do artigo “Concepções e mudanças do trabalho no Ensino Médio” (2008), trata da categoria trabalho abarcando a complexidade da

atividade humana como práxis criadora, incluindo suas dimensões históricas e as relações de exploração.

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio ambiente mais amplo (a sociedade e o ecossistema), transformando em valores de uso para satisfazer suas múltiplas necessidades (p. 03).

Nota-se que a categoria trabalho vai muito além, até mesmo em sentido oposto ao que tem tratado a reforma do EM. O trabalho está diretamente ligado à educação, pois é através dele que o Homem se humaniza, cria e socializa o conhecimento historicamente produzido e acumulado.

Manacorda (1989), destaca a orientação gramsciana pela junção da instrução com o trabalho, assim como defendia Marx.

O trabalho, para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, semelhante ao que é o aspecto prático no ensino tecnológico em Marx; o trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo, ao lado do ensino em suas variadas formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método. Enquanto em Marx, em suma, ocorre principalmente a integração do ensino, ainda que dotado de plena autonomia e riqueza de conteúdo, no processo de trabalho de fábrica, em Gramsci, ocorre a integração do trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino (Manacorda, 1989, p. 136).

No pensamento de Gramsci, o trabalho deve ser compreendido como princípio e fundamento da escola. Gramsci defendia “[...] única inicial de cultura geral, humanística, formativa que harmonize precisamente o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual” (Gramsci, 1982, p. 75 apud Tenório, 2017, p. 147). O autor prima por uma educação que contribuísse para o desenvolvimento integral do indivíduo, uma educação omnilateral:

[...] creio (referindo-se à educação dos filhos) que, em cada um deles, manifestam-se todas as tendências, como nas demais crianças, seja para a prática, seja para a teoria e a fantasia e que, por isso, seria justo orientá-los,

nesse sentido, a um equilíbrio harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que poderão especializar-se em seu devido tempo sobre a base de uma personalidade vigorosamente formada em sentido pleno e integral (Gramsci, 2011, p. 129)

A ideia de Gramsci era fazer com que as gerações futuras adquirissem os instrumentos necessários de compreensão e interpretação do mundo, mas, para isso, era necessário lutar por uma visão unitária da realidade.

Educar para o mundo trabalho implica fornecer as ferramentas críticas para compreender as relações de produção. Em contrapartida, formar para o "mercado de trabalho", como faz o NEM, significa reduzir a educação a um adestramento instrumental, a uma formação unilateral que atrofia o potencial humano em favor da produção de um trabalhador dócil e adaptável.

A materialização dessa lógica se expressa de forma particular nos estados, como na Bahia, cujo currículo, como veremos, revela a presença do setor empresarial em sua elaboração. Portanto, este artigo se propõe a analisar, a partir do contexto histórico-material e discursivo do neoliberalismo, as contradições da Reforma do Ensino Médio no Estado da Bahia e suas consequências.

Metodologia

O presente texto consiste numa pesquisa documental e orientada à luz do Materialismo Histórico-Dialético. A escolha deste método é fundamental, pois parte do pressuposto de que fenômenos educacionais, como a Reforma do Ensino Médio, não são fatos isolados, de natureza puramente técnica, mas expressões da superestrutura ideológica que refletem e reforçam as relações de produção de uma sociedade de classes.

Desta forma, a análise buscará compreender o Novo Ensino Médio (NEM) em sua totalidade, conectando-o às políticas de austeridade, às reformas trabalhistas neoliberais e à ofensiva do empresariado sobre o fundo público. O método nos guia, ainda, a desvelar as contradições inerentes à reforma, como aquela entre o discurso da liberdade de escolha e a realidade da

precarização e a tratar o objeto em sua historicidade como um produto da luta de classes em um momento específico do capitalismo.

Para realizar esta análise, a pesquisa se debruça sobre documentos específicos, como a Lei nº 13.415/2017, que estabelece a arquitetura geral da reforma em âmbito nacional e trata das mudanças no Ensino Médio, e o Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (DCRB-EM), que representa nosso objeto central de análise. O DCRB-EM foi escolhido como fonte de dados da pesquisa, pois é a materialização da política nacional do Novo Ensino Médio na realidade particular da Bahia, permitindo investigar como as diretrizes gerais são traduzidas e implementadas na escola.

A análise destes documentos não consistirá na mera descrição, mas uma análise crítica mediada por um referencial teórico marxista, com destaque para as contribuições de Gaudêncio Frigotto e Ricardo Antunes. A obra de Frigotto sobre a relação entre educação e trabalho será a principal ferramenta para dissecar o DCRB-EM, utilizando seus conceitos para questionar a subordinação da formação humana à lógica do capital, haja vista que trata-se de um clássico amplamente referenciado nas discussões a respeito da temática, bem como o escopo crítico das obras deste autor que coaduna com a perspectiva da pesquisa. Em paralelo, os estudos de Antunes (uma das principais referências na discussão do trabalho numa perspectiva crítica) sobre a morfologia do trabalho contemporâneo fornecerão o contexto material para o qual a reforma aponta, permitindo-nos ler o currículo como uma resposta à demanda por um trabalhador adaptado à precarização estrutural e à uberização.

O procedimento analítico, portanto, seguirá um movimento dialético: partiremos da lei e do currículo para, com a mediação da teoria crítica, chegarmos a uma síntese que revele a função social e ideológica do Novo Ensino Médio como instrumento a serviço do projeto de classe do empresariado.

Austeridade e a Reconfiguração do Trabalho

A Reforma do Ensino Médio é parte integrante de um conjunto de medidas que reconfiguram o Estado brasileiro para atender aos interesses do capital financeirizado em um período de crise. Políticas como a Emenda Constitucional 95 (Teto de Gastos) estabeleceram a austeridade como regime permanente, asfixiando o financiamento de áreas sociais como a educação e a saúde.

O Teto de Gastos não é uma política de austeridade fiscal convencional e temporária, mas uma mudança de regime fiscal que impõe um processo de ajuste permanente e contínuo. Ao desvincular a despesa primária da receita e indexá-la à inflação passada, o Teto induz a uma redução progressiva do tamanho do Estado na economia, com fortes impactos sobre o financiamento das políticas sociais, a oferta de serviços públicos e o investimento (Rossi; Dweck, 2016, p. 02).

Ao definirem a medida como uma mudança de regime fiscal de caráter permanente, os autores desconstroem a narrativa oficial de que se tratava de um ajuste temporário para controlar uma crise. A citação acima expõe o mecanismo central do projeto: ao desvincular os gastos sociais do crescimento da receita, o Estado é programado para encolher progressivamente, independentemente do desempenho econômico do país.

Esse asfixiamento programado do financiamento não é um efeito colateral, mas o objetivo central da Emenda. É justamente essa precarização induzida do serviço público que cria as condições materiais e o discurso de urgência necessários para justificar e implementar reformas como a do Ensino Médio. Uma escola pública sem recursos, sem capacidade de investimento e com professores desvalorizados torna-se um terreno fértil para a penetração de soluções privatistas e para a adoção de um currículo instrumental, mais barato e alinhado aos interesses imediatistas do mercado, em detrimento de uma formação humana, crítica e integral.

Simultaneamente, a reforma trabalhista de 2017 legalizou a precarização, flexibilizando as relações para baratear a força de trabalho. Nesse contexto, emerge uma nova configuração do trabalho, marcada pela plataformização e pela uberização, que demanda um novo tipo de trabalhador:

não o cidadão com direitos, mas o colaborador ou empreendedor de si mesmo, um sujeito polivalente, flexível e individualista, que assume os riscos e os custos de sua atividade. Segundo Ricardo Antunes (2018)

A precarização estrutural do trabalho, em sua forma contemporânea, significa a intensificação da exploração, a perda de direitos historicamente conquistados e a conversão do trabalhador em uma mercadoria descartável. O capital, em sua busca incessante por flexibilização, promove a 'uberização' das relações laborais, transformando direitos em privilégios e o trabalho estável em exceção (p. 43).

A precarização estrutural do trabalho, descrita por Ricardo Antunes, não é um fenômeno paralelo à reforma educacional, mas sim seu precursor e seu destino final. O Novo Ensino Médio funciona como o braço pedagógico deste processo, ao ajustar a formação da juventude às novas necessidades do capital.

O discurso da flexibilidade, do protagonismo juvenil e das competências socioemocionais, materializado em componentes como o Projeto de Vida, nada mais é do que o treinamento ideológico para que o jovem aprenda a gerir sua própria instabilidade e a se enxergar como um 'empreendedor de si mesmo'.

A glorificação do 'trabalho flexível' pela mídia e pelas big techs cria um imaginário de liberdade, enquanto esconde a realidade: mais de 70% dos trabalhadores de plataformas no Brasil vivem abaixo da linha da pobreza (Abílio, 2020, p. 3).

A reforma ensina a juventude a aceitar a transformação de direitos em privilégios, onde a conquista de qualquer posto de trabalho, por mais precário que seja, é vista como um sucesso individual, e não como a falência de um sistema social. Portanto, a escola, sob a égide do NEM, deixa de ser um espaço de formação para a cidadania crítica e se torna uma linha de montagem do trabalhador, dócil e adaptado à intensificação da exploração que define o capitalismo contemporâneo.

Não por acaso, em uma sabatina dos presidencialistas da República em 2018 no Jornal Nacional (Rede Globo), o então candidato que posteriormente venceu aquele pleito, Jair Messias Bolsonaro (filhado ao União Brasil durante as eleições de 2018) afirmou: "O trabalhador terá que escolher entre mais direito e menos emprego, ou menos direito e mais emprego". Este discurso comumente reiterado nas mídias pelos políticos da ala mais conservadora e liberal e por grandes empresários brasileiros ganhou notoriedade e

inevitavelmente influenciou o pensamento de muitos trabalhadores e jovens prestes a ingressar no mercado de trabalho.

Associado a este discurso, outros tantos vão surgindo a fim de colocar em cheque as conquistas trabalhistas e sua consolidação. Não é por acaso que nos deparamos com um momento de reconfiguração dos postos de trabalho e das atividades até então exercidas.

Como aponta Lúcia Garcia (Outras Palavras, 2021), a juventude se depara com um ‘futuro roubado’, um cenário de postos de trabalho de baixa remuneração e instabilidade. O NEM não luta contra isso; ele se torna o principal mecanismo do Estado para preparar ideológica e tecnicamente a juventude para essa realidade, apresentando a adaptação à precariedade como se fosse uma virtude.

O ensino médio tem sido um campo de disputa para um projeto hegemônico, com um princípio pedagógico marcado pela dualidade: formação dirigente para as elites e profissionalização para a classe trabalhadora. A eficácia de um projeto hegemônico se mede por sua capacidade de gerar consentimento. É na análise da implementação do NEM e da percepção dos jovens que a contradição central se revela: a adesão a um projeto que atua contra os interesses da própria classe.

O dualismo na concepção e na organização da educação e da escola pública para a classe trabalhadora não é um problema de natureza pedagógica ou administrativa, mas um problema que define a sua natureza de classe. É por esta razão que as propostas de reforma do ensino médio, historicamente, se movem dentro de um pêndulo que, ora sob o discurso da necessidade da formação para o trabalho, o esvazia de formação geral, ora, sob o discurso da necessidade de formação geral, o esvazia da dimensão do trabalho como princípio educativo. Em ambos os casos, aprofunda-se a fratura social (Frigotto, 2005, p. 41).

Neste sentido, torna-se fundamental investigar como a reforma curricular institui novas formas de organização escolar que, sob o discurso da modernização e da adequação às demandas do século XXI, operam uma reconfiguração dos processos formativos. Esta investigação pressupõe o reconhecimento de que as políticas educacionais não constituem fenômenos isolados, mas integram um conjunto mais amplo de estratégias de reorganização social que visam à adequação dos sistemas de ensino às

exigências de acumulação capitalista, particularmente em territórios periféricos como o Estado da Bahia.

Os dados do Censo IBGE de 2022 consolidam essa posição periférica da Bahia no cenário educacional brasileiro, revelando que o estado detém o maior contingente de analfabetos do país, liderança negativa mantida há pelo menos 31 anos. A Bahia também está na lanterna do ranking nacional, junto com o Rio Grande do Norte, tendo perdido 0,3 ponto de nota em relação ao IDEB 2021

Essa persistência histórica caracteriza uma estagnação estrutural que perpetua a condição periférica educacional baiana no sistema nacional, onde a sobreposição entre desigualdades regionais, raciais e geracionais consolida um quadro de exclusão educacional multidimensional.

O Novo Ensino Médio no Estado da Bahia

O Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (DCRB-EM), homologado em 2022, representa a tradução, no âmbito estadual, da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415 de 2017. A implementação da Reforma do Ensino configura-se como um mecanismo de precarização estrutural do trabalho sob a égide neoliberal. Aprovada via Medida Provisória 746/2016 em um contexto de golpe político e austeridade fiscal, a reforma opera uma reengenharia curricular que aprofunda desigualdades históricas.

Na Bahia, onde 88,6% dos estudantes do ensino médio são negros e 88,7% frequentam escolas públicas, o DCRB prioriza itinerários formativos técnico-profissionais em detrimento da formação crítica, reforçando a lógica da dualidade educacional analisada por Frigotto (2001): enquanto as elites acessam conhecimentos propedêuticos, a classe trabalhadora é direcionada a uma profissionalização acelerada e alinhada aos interesses do mercado.

O DCRB-EM, ao materializar a Reforma do Ensino Médio na Bahia, não se configura como um avanço pedagógico, mas como um ajuste curricular à lógica do capital em sua fase de acumulação. Esse documento esvazia a

formação de seu potencial crítico e emancipador, substituindo-o por um treinamento focado na adaptabilidade e na gestão individual da precariedade, perpetuando assim o ciclo de desigualdade social e educacional que historicamente marca o estado baiano.

Tal configuração vai de encontro ao que Cury (2018) identifica como o direito à educação enquanto direito social fundamental, que deveria garantir não apenas o acesso, mas uma formação integral que possibilite aos jovens uma inserção crítica e consciente na sociedade.

Um exemplo emblemático dessa orientação encontra-se na centralidade conferida ao componente curricular Projeto de Vida, que, embora apresentado sob uma retórica de desenvolvimento da autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo, revela sua verdadeira natureza através de sua ementa para a 3ª série: "Eu no mundo (mundo do trabalho e formação intelectual) [...] Projetar-se no mundo: possibilidades de atuação profissional e ingresso no ensino superior". Na prática, tal componente opera como um dispositivo de individualização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional e profissional.

A linguagem adotada pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB-EM) é um campo revelador das tensões ideológicas que marcam a Reforma do Ensino Médio. Uma análise dos termos: Competências, Habilidades, Mercado, Mercado de Trabalho, Mundo do Trabalho e Autonomia, demonstra a hegemonia de uma visão pragmática e instrumental, ainda que em disputa com discursos de viés humanista.

Para tanto, foi realizada uma busca no arquivo do DCRB-EM (Volume 2) e foram obtidos os seguintes dados:

Termo	Frequência no texto
Habilidade(s)	376
Competência(s)	291
Mercado	94
Mercado Trabalho	06
Mundo do Trabalho	64
Autonomia	140
Flexibilidade / Flexibilização	24

Quadro 1- Ocorrência dos termos no DCRB-EM. Fonte: Pelos próprios autores (2025).

A proeminência dos termos habilidade e competência é o sinal mais claro dessa orientação. Sendo os vocábulos mais frequentes, eles superam o próprio conhecimento em importância, operando uma fragmentação do saber em tarefas mensuráveis e treináveis.

O foco do processo educativo desloca-se, assim, do saber por que, intrínseco a uma formação crítica, para o saber como, pilar de um currículo instrumental projetado para a performance. A competência, definida como a "mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores", funciona como o conceito guarda-chuva que legitima essa visão pragmática, e embora o DCRB ensaie uma disputa por um sentido mais holístico, a estrutura da BNCC que ele implementa o restringe a um viés de performance.

Essa instrumentalização do saber encontra sua finalidade na preparação para o mercado de trabalho. O termo trabalho é utilizado de forma ambígua no documento: ora aparece em um sentido crítico e ontológico, como em princípio educativo ou práxis humana, ora é reduzido a sinônimo de emprego. Essa dualidade reflete a disputa ideológica interna, mas a estrutura dos itinerários, especialmente o quinto, de Formação Técnica e Profissional, deixa claro que a finalidade última da formação é a inserção no mercado, confirmando a prevalência da visão instrumental, haja vista a ocorrência deste termo 94 vezes.

A flexibilidade, palavra-chave da reforma, justifica a diferenciação dos percursos e a organização dos itinerários. No entanto, em uma análise crítica, percebe-se que essa flexibilidade serve mais para que o sistema se adapte a orçamentos restritos do que para que o estudante construa um saber profundo e universal. A autonomia, por sua vez, é utilizada para significar a escolha do

estudante, individualizando a responsabilidade por seu percurso formativo. Ela aparece ligada à liberdade e ao protagonismo, mas sempre dentro dos limites estruturais do sistema, que condiciona a oferta de itinerários às possibilidades materiais das redes de ensino. É sintomático que o termo independência, que denotaria uma liberdade crítica em relação ao sistema, tenha baixíssima frequência no texto, reforçando que a autonomia pretendida é a da escolha individual dentro de um cardápio pré-definido.

Finalmente, a incorporação de um termo gerencialista, como o termo eficiência, importado da gestão empresarial sinaliza a consolidação de uma lógica de otimização de resultados que permeia todo o documento. Juntos, esses elementos linguísticos constroem a imagem de um currículo cujo objetivo principal não é a formação de um cidadão crítico, mas de um sujeito hábil e competente, dotado de autonomia para se tornar um trabalhador flexível e eficiente para o mercado.

Como alerta Cury (2018), quando as políticas educacionais se subordinam às demandas do mercado em detrimento da formação humana integral, o direito à educação se transforma em mero ajuste às necessidades do capital, contrariando os princípios democráticos que deveriam orientar a educação pública.

A influência do setor empresarial na construção do currículo baiano evidencia o projeto neoliberal. Entidades como o Instituto Reúna², com atuação em múltiplos estados, participaram ativamente da elaboração do DCRB, replicando modelos de formação baseados em competências e habilidades voltadas à empregabilidade precária. Este processo ocorre em um cenário onde 42% das empresas que atuam na educação pública baiana são privadas, convertendo a escola em nicho de mercado.

² É um conjunto de fundações e institutos empresariais que fornece conhecimento e serviços técnico-pedagógicos para a educação. Sua atuação é um exemplo proeminente do fenômeno do empresariamento da educação no Brasil, no qual organizações privadas passam a influenciar e a definir diretamente as políticas educacionais públicas. Alinhado a uma agenda privatista, o instituto atua na disseminação de modelos curriculares, como os da BNCC, pautados na lógica das competências e habilidades e do alinhamento da escola às demandas do mercado.

Uma contradição evidente é que em municípios com apenas uma escola estadual ou em zonas rurais (93,1% das escolas rurais são públicas), a oferta de itinerários formativos é inexistente ou limitada, restringindo as escolhas reais dos jovens. Os dados censitários revelam os impactos sociais dessa política. Entre 2017 e 2021, as matrículas em cursos profissionais na Bahia cresceram 46,9%, canalizando estudantes pobres, majoritariamente negros, para formações técnicas fragmentadas, compatíveis com empregos de baixa remuneração e alta rotatividade.

Considerações Finais

A análise do Novo Ensino Médio o desvela não como uma reforma educacional para melhoria da educação, mas como uma peça central na reestruturação do capitalismo brasileiro. Seu principal objetivo é formar a força de trabalho e o sujeito dócil, individualista, resiliente, necessários à nova fase de acumulação do capital. Ele opera através da ideologia, gerando o consentimento dos oprimidos para um projeto que aprofunda sua própria exploração, um fenômeno visível na adesão de jovens estudantes e na implementação concreta nos estados, como na Bahia.

O estudante do NEM é alienado em múltiplos sentidos. É alienado do produto de seu aprendizado (o conhecimento não serve a seu pleno desenvolvimento, mas ao interesse de um futuro empregador); do processo de aprendizagem (que é fragmentado, instrumental e controlado por materiais apostilados de empresas privadas); de sua essência humana (sua capacidade criadora e crítica é substituída por competências treináveis); e dos outros, em uma lógica de competição individualista.

A ideia de que o currículo é um espaço de poder onde alguns conhecimentos são mais valorizados em detrimento de outros é crucial. A priorização de certos conhecimentos na reforma interfere diretamente na formação e na vida dos estudantes, buscando moldar um modelo de ser humano ideal para aquela sociedade, atravessado por ideologias e relações de poder.

A análise do contexto baiano revela que a flexibilização do ensino e a reorganização curricular tendem a uma diminuição dos conteúdos historicamente sistematizados, promovendo o esvaziamento e a precarização do ensino público. A ocorrência dos termos Habilidade, Competência, Autonomia, Mercado e Mercado de trabalho é clara: o discurso da formação humana e crítica, embora presente, é secundário em relação à estrutura pragmática e instrumental que os termos hegemônicos revelam.

Portanto, a superação deste quadro exige mais do que a denúncia teórica; ela demanda a práxis, a articulação entre a análise crítica e a ação política organizada de movimentos sociais, sindicatos de educadores e coletivos estudantis. A luta pela revogação do Novo Ensino Médio e pelo fim do empresariamento da educação é, em última instância, indissociável da luta de classes mais ampla: a luta por um projeto de nação soberano, que retome o investimento no fundo público e que tenha na educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada o seu alicerce para a formação de uma cidadania crítica e para a construção de um futuro que não seja capturado pela lógica do mercado.

Referências

ABÍLIO, L. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BARBOSA, F. B.; FLAMENGUE, E. C. A Reforma do Ensino Médio no estado da Bahia: uma análise do Documento Curricular Referencial. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ideb>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a18v28100.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS (IHU). O futuro roubado da juventude brasileira. **Outras Palavras**, 8 out. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/o-futuro-roubado-da-juventude-brasileira/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

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**, v. 38, n. 1, p. 13–28, jan. 2012.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

MOVIMENTO PELA BASE. Pesquisa realizada com 2 mil estudantes mostra percepção sobre Novo Ensino Médio. **Observatório do Movimento Pela Base**, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/pesquisa/pesquisa-realizada-com-2-mil-estudantes-mostra-percepcao-sobre-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ROSSI, P.; DWECK, E. Impactos do Novo Regime Fiscal na Saúde e Educação. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 12, e00195516, 2016.

TENÓRIO, A. F. **A emancipação humana, pela via da escola, na sociedade de produção flexível**: educação socialista e educação empreendedora. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996