

## NOVO ENSINO MÉDIO E TRABALHO DOCENTE: primeiras aproximações

**VALÉRIA PRAZERES DOS SANTOS**

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

### Resumo:

Este texto consiste em apontamentos iniciais de uma pesquisa em andamento sobre os impactos da Lei 13.415/17 (Novo Ensino Médio) no trabalho docente a partir de sua implementação. Trabalha-se com a hipótese de que o NEM faz parte de um projeto de intensificação das relações capitalistas de exploração do trabalho que também têm ênfase na profissão docente. O objetivo deste texto é apresentar elementos iniciais no que tange à implementação do NEM na Bahia e apresentar alguns dos elementos que apontam para a precarização do trabalho docente. Como referencial teórico para a discussão sobre o NEM utilizamos autores que estudam o EM no Brasil, a privatização da educação, a precarização do trabalho docente e as relações de trabalho no capitalismo, alguns dos autores já selecionados são Adrião (2018), Silva (2019, 2022), Martins (2021), Freitas (2018), Caetano (2018), Kuenzer (2017) e Antunes (2020). As discussões apontam para a necessidade de uma reavaliação e revogação do NEM, bem como uma maior atenção nas discussões acerca dos impactos da reforma para o trabalho docente, uma vez que ela rebaixa o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio. Trabalho docente. Relações capitalistas de exploração.

947

### Abstract:

This text consists of initial notes from ongoing research into the impacts of Law 13,415/17 (New Secondary Education) on teaching work since its implementation. We work with the hypothesis that the NEM is part of a project to intensify capitalist relations of labor exploitation that also have an emphasis on the teaching profession. The objective of this text is to present initial elements regarding the implementation of the NEM in Bahia and to present some of the elements that point to the precariousness of teaching work. As a theoretical reference for the discussion about the NEM, we use authors who study the EM in Brazil, the privatization of education, the precariousness of teaching work and labor relations in capitalism, some of the authors already selected are Adrião (2018), Silva (2019, 2022), Martins (2021), Freitas (2018), Caetano (2018), Kuenzer (2017) and Antunes (2020). Research points to the need for a reevaluation and repeal of the NEM, as well as greater attention in discussions about the impacts of the reform on teaching work, since it degrades the teaching-learning process.

**Keywords:** New High School. Teaching work. Exploitative capitalist relations.

## Introdução

A reforma, instituída pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a), que compõe o “Novo” Ensino Médio é tema de importância, uma vez que impacta diretamente em toda a estruturação desta etapa de ensino no Brasil. Na aparência, ela se apresenta como uma reforma na organização curricular, justificada, sobretudo pelos baixos índices alcançados pelos alunos nas avaliações externas de língua portuguesa e matemática.

Entretanto, muito se pode problematizar para além dessa percepção inicial e aparente. Trabalhamos aqui com as categorias de aparência e essência, numa perspectiva materialista histórico-dialética de que os fenômenos não se apresentam tão qual eles são na realidade de uma forma imediata (KOSIK, 1976), então a reforma se apresenta, inclusive amplamente em propagandas televisivas como uma oportunidade para a ampliação das aprendizagens e liberdade para os alunos escolherem estudos nas áreas com as quais têm mais afinidade, mas oculta uma série de determinações.

Primeiro, a reforma nasce e se consolida através de uma perspectiva neoliberal de educação, com grande apoio do setor empresarial que atua como intelectual coletivo da burguesia (Neves; Martins, 2012) disseminando sua ideologia, é aprovada de maneira autoritária, sem o devido diálogo com estudantes, professores, movimentos sociais e profissionais da educação. Segundo, a reforma impacta diretamente no trabalho e na profissão docente, na Formação Inicial nos cursos de licenciaturas e na necessidade de Formação Continuada dos professores que trabalham no Ensino Médio para atender aos seus pressupostos.

A criação e consolidação da reforma é alinhada com um momento de intensificação da expropriação dos trabalhadores, especialmente adensada nos últimos cinco anos, juntando-se a outras que cerceiam e/ou retiram direitos destes, como a Lei nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017b) – conhecida como a Lei da Terceirização –, a Reforma trabalhista – Lei nº 13.467/2017 (BRASIL, 2017c), e, mais recentemente, a publicação da Emenda Constitucional nº 103 (BRASIL, 2019) que alterou o sistema de previdência social, além da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016) de congelamento de gastos com Educação e com a saúde por 20 anos.

Portanto, a relevância social e acadêmica do objeto em questão se justifica pela sua imersão em um problema educacional latente no Brasil: o Ensino Médio, tendo em vista que esta etapa de ensino apresenta muitas dificuldades e desafios, sendo estes, inclusive, os justificadores da reforma, conforme explícito no documento Guia de Implementação (BRASIL, s/d), no qual se impõe uma reforma alinhada aos interesses do mercado, com impactos diretos à formação da classe trabalhadora.

Ressaltando as especificidades do trabalho docente no Ensino Médio em relação a outras etapas da Educação Básica, que desde a sua origem conta com conflitos e dualidades entre a formação para as elites e para a classe trabalhadora, numa etapa em que os alunos, maioria adolescentes ou adultos estão envolvidos em várias questões de demandas de trabalho, pessoais, afetivas, dentre outras.

Dentro do contexto de intensificação e flexibilização do trabalho, não só a formação dos estudantes volta-se aos ditames do mercado, mas também o trabalho pedagógico numa série de ações e investidas que vão desde a mudança na formação inicial e continuada, Resolução CNE/CP, nº 2, de dezembro de 2019 e em 2020 a Resolução CNE/CP, nº 1, de 27 de outubro de 2020, à materiais prontos a serem utilizados (apostilamento), pacotes de cursos desenvolvidos por empresas apoiadoras das reformas curriculares, redução de carga-horária de disciplinas do currículo em detrimento à ênfase em Português e Matemática, trabalho pedagógico reduzido a treinamento de competências e habilidades para atender aos índices das avaliações externas, ao rebaixamento das licenciaturas ao permitir o notório saber no itinerário de educação profissional, todas essas questões e muitas outras em um alinhamento ideológico contrário à uma perspectiva contra hegemônica de educação e de vida.

Compreendendo que a última Reforma do Ensino Médio nasce nesse contexto de modificação das relações de trabalho e pelas discussões que apontam o seu caráter de atendimento ao mercado (FREITAS, 2018; CAETANO, 2018; KUENZER, 2017, 2020; SILVA; SANTOS, 2022.), inclusive se alinhando a outras reformas de flexibilização e de enxugamento do Estado, torna-se mais visível o seu objetivo de (con)formação dos estudantes e também dos professores para que estes “sejam reconvertidos a intelectuais orgânicos e agentes de coesão social em prol da hegemonia do capital” (SILVA; SANTOS, 2022, p. 127).

A hipótese que norteia a construção do problema de pesquisa é a de que a reforma instituída pela Lei 13.415/17, faz parte de um projeto de intensificação das

relações capitalistas de exploração que também têm ênfase e pode impactar negativamente a profissão docente, tanto nos aspectos práticos (dia a dia do trabalho, planejamento, carga-horária, formação esvaziada) quanto aspectos mais gerais como: intensificação do trabalho, modificação das formas de contrato, barateamento da “mão-de-obra”.

A elaboração deste problema parte de discussões que apontam a reestruturação do capital na tentativa de superação de suas crises, utilizando, principalmente, o Estado e os seus aparatos como suporte para geri-la (MÉSZÁROS, 2011). As relações de trabalho se modificam em uma modernização que não serve ao trabalhador, os direitos trabalhistas são atacados, não há trabalho (nem precarizado) para todos. E a educação nesse contexto é aproveitada pelos reformadores para servir de campo de conformação.

Percebendo, com as leituras acerca do empresariamento da educação (FREITAS, 2018; MARTINS, PINA, 2020; SILVA, SANTOS, 2022), as diversas ações para efetivar a educação escolar à lógica da mercadoria, pretende-se aprofundar nas discussões que cabem neste texto como as novas configurações do trabalho na fase atual do capitalismo de uma reforma que prima pelo pragmatismo, esvaziamento, flexibilização e separação entre formação para a classe trabalhadora e formação para a elite pode impactar no trabalho docente.

### **Caminho da proposta do “Novo” Ensino Médio**

Essas últimas mudanças no Ensino Médio não são propostas tão atuais assim, Ferreira (2017), aponta que a Lei 13.415/2017 tem o mesmo mote das políticas educacionais ocorridas no Ensino Médio brasileiro durante a ditadura varguista e a ditadura militar e da década de 1990, esta última consistindo em um contexto geral de ampliação das políticas neoliberais, que visam, em última instância, a diminuição da participação do Estado nas políticas sociais. Assim, vemos a lógica empresarial e do mercado no financiamento e gestão do público atingindo a educação, via reformas e leis. A esse respeito Marsiglia *et al.* provoca:

Historicamente, a classe empresarial tem atuado para subordinar a escola pública às concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida. Com efeito, a política

educacional no Brasil tem reiterado a tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, o que se observa, inclusive, no âmbito das reformas curriculares (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 112).

A citação anterior descortina a falácia dos objetivos dos reformadores de “qualidade” da educação, que é reiterada por Kuenzer (2017, p.334) ao afirmar que “a organização curricular determinada pela Lei obedece ao princípio da flexibilidade, com redução de custos, o que contradiz a expansão da duração”.

Com o alinhamento das políticas educacionais tanto as de avaliação quanto às curriculares, às demandas do mercado; a formação e o trabalho docentes tornam-se também um dos pontos centrais para os objetivos dos reformadores e alinhadas com as reformas como a trabalhista e a Lei da terceirização concretizam um ambiente de exploração e o trabalho dos professores não fica de fora dessas novas diretrizes para o gerenciamento da classe trabalhadora (FAUST; MELGAREJO; SILVA, 2020).

A intrínseca relação entre políticas educacionais e as agendas do capital, firmadas, sobretudo, pelos acordos entre as organizações internacionais e os governos de países em desenvolvimento, como o Brasil, a partir da década de 1990, fizeram com que a forma de olhar para a Educação fosse modificada. A inserção neoliberal na criação de políticas educacionais vem modificando o modo como se avalia e como se enxerga o trabalho do professor e da gestão da escola pública.

Nesse sentido, a reformulação da escola para atender às demandas do mercado torna-se cada dia mais engenhosa, em um processo intenso de mercantilização da educação. Martins e Pina (2020, p.17) argumentam que

Para que os objetivos do projeto de mercantilização sejam realizados, a classe empresarial busca redefinir o trabalho educativo, de ação intencional que se destina à formação de humanidade através da transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico à atividade voltada ao treinamento de competências consideradas úteis ao cotidiano dos estudantes. Por meio de iniciativas que incidem no controle e moldagem das atividades desenvolvidas na escola pública, a classe empresarial limita o desenvolvimento psíquico não só dos estudantes, ao subordinar ao ensino às pedagogias do “aprender a aprender”, mas, também, dos professores, ao transformá-los em meros realizadores do trabalho prescrito.

É importante destacar que a neoliberalização da educação se intensifica agora nas duas primeiras décadas do século XXI, ela passa pelo estágio que David Harvey (1992) designa como acumulação flexível que tem como principais características: se distinguir do padrão taylorista/fordista de acumulação, se apoiar na flexibilidade dos processos de trabalho, com intensificação de inovação tecnológica e gerencial e terceirização do trabalho.

Tonelo (2020), apoiado nas discussões de Harvey (1992) e Antunes (1999) argumenta que estamos vivendo uma reestruturação produtiva neoliberal, pós-crise econômica de 2008, marcada pelos planos de austeridade por quase todo o globo (aqui no Brasil, a exemplo, temos a Emenda Constitucional 95/2016 que congela os repasses para a saúde e educação por 20 anos, a reforma trabalhista instituída pela Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, dentre outras medidas implementadas, principalmente, pós-golpe político de 2016). Para Tonelo (2020, p.142), essa reestruturação se constitui em:

De um lado, os distintos governos injetando trilhões de dólares nas economias nacionais a fim de salvar bancos e grandes empresas – o que acabou por evitar um desenvolvimento depressivo da crise; de outro lado, uma política fiscal de arrocho, mecanismo decisivo para a manutenção do sistema financeiro e industrial, como a implementação dos planos de austeridade [...]. Esse aspecto é muito importante para compreendermos a reestruturação do capital, pois é, de certo modo, o mais “neoliberal” dos aspectos pós crise, no sentido de reproduzir novamente as condições de exploração anteriores (cortes de salário e benefícios, aumento das jornadas, precarização das condições laborais etc.), mas de uma forma ainda mais intensificada [...].

952

Trazemos a citação de Tonelo (2020) para discutir, ainda que brevemente, que o avanço do neoliberalismo atinge todas as áreas e todos os âmbitos dos processos de trabalho, sua ênfase no lucro, se expande e ameaça de diversas formas o setor público e as próprias condições de trabalho com reformulação das formas de exploração, na educação não é diferente, ao contrário, como trouxemos anteriormente com Antunes (2020), ela possui um papel duplo, primeiro pelas próprias reformulações no trabalho e formação docentes; segundo, porque através do ensino almejam a (con)formação da classe trabalhadora para atender a essa nova fase, formação flexível, utilitarista, pragmática (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020).

A disputa de projetos segue e esses avanços são construídos em um terreno de aliança entre Governo Federal e setores privados, mantendo-se o alinhamento estreito com a agenda do capital para a educação. Kuenzer (2017, p. 333) diz que

No que se refere ao Ensino Médio, por um lado, tem-se a posição dos setores privados, representados pelas instituições que têm ampliado o espaço na discussão das políticas públicas, com o apoio e a identidade conceitual dos dirigentes que têm integrado o Ministério da Educação (MEC) nos últimos dez anos, e pelo Conselho de Secretários de Educação, que defendem a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida.

Por outro lado, encontram-se as entidades e os intelectuais que historicamente têm buscado a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, e que defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A controvérsia entre a proposta do setor privado e os defensores da educação pública, é definida quando, após o golpe “jurídico, parlamentar, policial e midiático” assistido pela população em 2016, assume o presidente Temer e edita a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que incorpora a proposta que atende aos interesses do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); e sem mais diálogo com os setores em defesa da educação, é promulgada a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as novas diretrizes e bases para o Ensino Médio, nos termos dispostos pela referida Medida Provisória.

Para Peroni, Caetano e Lima (2017), o projeto pós-golpe se impõe na educação - que é parte não apenas determinada pelas mudanças, mas constitutivas das mesmas - aprovar reformas sem consulta e sem concordância dos professores, sindicatos, pesquisadores e sociedade civil no geral, assim foi com a BNCC e com a Reforma do Ensino Médio, ambas contaram com a participação e contrapartida dos setores empresariais, como discute Caetano (2018).

No contexto atual, o distanciamento torna-se maior com a pedagogia das competências, que, para Crahay (2006, p.99) “veicula uma idolatria da flexibilidade” quando se volta ao saber fazer, aos aspectos socioemocionais, à irresponsabilização do Estado e falso protagonismo aos alunos - é o que se lê na BNCC e nos documentos que regem o “Novo” Ensino Médio, nesta perspectiva o esvaziamento do currículo se apresenta no distanciamento do homem de sua realidade e da criticidade em relação a sua condição de vida, em prol do currículo planejado para o atendimento das habilidades e competências cobradas nas avaliações externas.

Em um trabalho no qual discute padronização, controle e *accountability* na rede estadual paulista, Jacomini *et. al.* (p. 7, 2021) diz que “todo esse processo de centralização curricular evidencia uma forte tendência à diminuição da autonomia docente na formulação e na execução da proposta curricular e pedagógica, minando assim processos de construção coletiva na escola.”. Neste trabalho, há importantes denúncias do papel do docente numa política curricular é construída para atendimento ao mercado, na figura do funcionário domesticado, “professor competente” (JACOMINI, *et al.*, 2021, p.10), que atende à premissa de fazer o máximo com o mínimo de recursos e que se responsabilize e responsabilize o aluno pelos resultados obtidos nesses exames.

Importante também trazer a contribuição de Adrião (2018) na discussão sobre as formas de privatização do currículo e o trabalho docente. A autora diz que

A privatização do currículo não se refere apenas aos tradicionais processos de compra de insumos e materiais necessários ao ensino (livros, jogos, brinquedos pedagógicos etc.). Trata-se, mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja da definição dos desenhos curriculares. (ADRIÃO, 2018, p. 20)

Assim, compreendemos que essa reforma busca retirar do professor o seu papel de intelectual fundamental na formação de sujeitos críticos (Oliveira, 2012)

A prática docente é responsável por levar os alunos a perceberem que os conteúdos, as práticas, as relações vividas na escola têm um desdobramento direto na materialização de práticas a serem desencadeadas por eles na e fora da escola. Tornar-se intelectual é exatamente perceber que o docente é muito mais que um agente formado para repassar conteúdos, ele é antes de tudo um formador de mentalidades, é um agente diretamente envolvido com um projeto

societal e com a formação de pessoas visando a concretização deste projeto de sociedade” (OLIVEIRA, 2012, p.7).

Trazer essa discussão do professor como um intelectual e não como um trabalhador substituível é necessário em um período de tantos ataques, de pedagogias que buscam comprovar que o trabalho docente é secundário (ênfase exagerada nas metodologias ativas como se elas fossem um fim em si mesmas), e de ataques neoliberais e de esvaziamento e robotização do fazer pedagógico, como a polêmica recente do Prefeito de São Paulo e sua declaração de que seria viável usar o ChatGPT para produzir material didático<sup>1</sup>.

Ferreira e Silva (2017) alcinham a reforma por “Ensino Médio Líquido”. Para as autoras,

a forma fluida e ambígua com que a lei trata a gestão das redes escolares; seja pela fluidez conferida também à organização pedagógico-curricular; seja pela insegurança quanto à oferta, à formação de professores e ao exercício da docência; seja pela promiscuidade com relação ao financiamento da educação haja vista que nesse quadro não há solidez possível para a formação humana. (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 289)

955

Enfim, são muitos os aspectos que o Novo Ensino Médio, juntamente com todo aparato que a acompanha, como a BNCC e a BNC-Formação<sup>2</sup> podem impactar no trabalho docente, em muitos estados e como já discutido em um trabalho anterior (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2021), no qual apontamos que diretamente a reforma alinha o trabalho docente à preparação para as avaliações externas, mexendo no currículo, nos tempos escolares, na programação dos professores, em distribuição de carga-horária, dentre outras questões.

## Considerações finais

As discussões trazidas até aqui destacam o caráter contraditório dos retrocessos que a reforma do Novo Ensino Médio traz à Classe Trabalhadora, aqui, mais diretamente nesses impactos para o trabalho docente. A reforma, bem como todo o contexto neoliberal que a abraça, vem buscando rebaixar o trabalho do

<sup>1</sup><https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/04/19/ministerio-publico-cobra-explicacoes-do-governo-de-sp-sobre-uso-do-chatgpt-para-produzir-aulas.ghtml>

<sup>2</sup> Base Nacional Comum para a Formação de Professores

professor em diversos âmbitos, seja em questões mais estruturais, como a distribuição de carga-horária, o esvaziamento de disciplinas dentro dos itinerários formativos, seja através do apostilamento, do uso do espaço-tempo da escola para treinar os alunos para as avaliações externas ou dentre outros aspectos já pincelados neste texto.

Amparando-se em outros pesquisadores que vêm desenvolvendo trabalhos, livros, dossiês, esta pesquisa busca juntar-se às discussões, ampliando o leque de determinações necessárias para a compreensão das políticas de Ensino Médio e da intensificação da mercantilização desta etapa de ensino, buscando expor os prejuízos da lógica privatizante para o trabalho pedagógico e debatendo a lógica de trabalho educativo numa perspectiva marxiana e engelsiana que não se confunde com o enunciado da pedagogia das competências (MARTINS; CASTRO, 2021), uma vez que esta última nega a humanização e rebaixa o ensino a uma mera instrumentalização, aos filhos da classe trabalhadora, apenas o necessário para a mão de obra barata, aos professores, o economicismo, o apostilamento, meros executores.

## Referências

956

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**; [Tradução Murillo van der Lann, Marco Gonsales]. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo, 1999, coleção mundo do trabalho.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato as disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35,

p. 1-3, 17 fev. 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.429**, de 31 de março de 2017b. Altera dispositivos da Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros, 2017a.

BRASIL. **Lei nº 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto - Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho, 2017b.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 184a, p. 1-2, 23 set. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 13 out. 2020.

CAETANO, R. M. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista** (Sorocaba), v. 4, n. 2, p. 153-168, mai./ago. 2018.

957

CRAHAY, Marcel. Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. **Révue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 154, p. 97-110, jan./mar. 2006.

EVANGELISTA; Olinda; SHIROMA, Eneida Otto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: Contribuições do marxismo. In: CÉA. Geórgia Sobreira dos Santos; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e educação: Interloquções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019.

FAUST, Juliana Matias; MELGAREJO, Mariano Moura; SILVA, Marileia Maria da. O trabalhador docente na escola pública: Novos elementos de subsunção ao capital. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 145-172, maio/ago. 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova Ordem e Progresso. **Educ e Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova "Ordem e Progresso". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/88zn9TyCkLVg9xCY8ghshCq/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 17 ago. 2021.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo, Loyola, 1992.

JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. ; RODRIGUES, A. C. C. ; SILVA, R. B. B. . Padronização, controle e accountability na política curricular paulista (2007-2018). **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, v. 26, p. 1-24, 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25(1):57-66, 2020. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020000100057](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000100057)>. Acesso em: 13 ago. 2021.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/16784626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Orgs). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. – (Coleção educação contemporânea).

MARSIGLIA, A. C. G; PINA, L. D; MACHADO, V. de O. M; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil.

**Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em 12 nov. 2020.

MARTINS, A. S.; CASTRO, L. F. de. (2021). A concepção de trabalho educativo do Sebrae: assimilar a docência para difundir o empreendedorismo. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, 13(1), 152–179.

<https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43737>.

MARTINS, A. S. ; PINA, L. D. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020052, 2020. DOI:

10.20396/rho.v20i0.8657754. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657754>.

Acesso em: 28 jan. 2022.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

NEVES, Lucia; MARTINS, André Silva. Pedagogia do Capital. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo e Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, p. 540 – 547.

OLIVEIRA, Ramon de. Educação profissional: a urgência da valorização dos professores. In: VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/Pe e II Simpósio Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica, 2012, Recife. **Cadernos ANPAE**. RECIFE: ANPAE, 2012. p. 1-15.

PERONI, V. M; 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, jul./dez. 2017.

SANTOS, V. P. dos; SANTOS, I. C. dos; SANTOS, A. R. dos. Índice de desenvolvimento da educação básica (proficiência e fluxo): por que avançamos tão pouco?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1058–1076, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.15115. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15115>. Acesso em: 17 abr. 2024.

959

SILVA, Maria da Silva; SANTOS, Márcia Luzia dos. Da financeirização da educação: quem educa o educador?. **Revista Contrapontos**. Eletrônica. vol. 19. n. 02. Itajaí. jan-dez 2019. Disponível em: [1984-7114-ctp-19-02-114.pdf \(fcc.org.br\)](https://www.fcc.org.br/1984-7114-ctp-19-02-114.pdf). Acesso em 07 de jan. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 01 ago. 2021.

TONELO, I. Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008?. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**; [Tradução Murillo van der Lann, Marco Gonsales]. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico] / Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

Autora 1

**Valéria Prazeres dos Santos**

Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Graduada em Pedagogia. Coordenadora Pedagógica pela Rede Estadual da Bahia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Educação do Campo e da cidade – GEPEMDECC/UESB e do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho - TMT/UFSC

Email: [prof.valeriah@gmail.com](mailto:prof.valeriah@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9818640265372432>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1155-1839>