



REDE NORDESTE DE ENSINO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
CEARÁ – *CAMPUS* FORTALEZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DOUTORADO ACADÊMICO EM ENSINO

PAULA TRAJANO DE ARAÚJO ALVES

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: REPERCUSSÕES NO TRABALHO DE
DOCENTES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

FORTALEZA - CE

2026

PAULA TRAJANO DE ARAÚJO ALVES

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: REPERCUSSÕES NO TRABALHO DE
DOCENTES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino no Instituto Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ensino.

Área de Concentração: Ensino, Currículo e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Linha de Pesquisa – Ensino, Currículo e Cultura.

Orientador: Dr. Solonildo Almeida da Silva

Coorientador: Dr. Sandro César Silveira Jucá

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A474r Alves, Paula Trajano de Araújo.

A Reforma do Ensino Médio:: repercussões no trabalho de docentes da área de Ciências da Natureza / Paula Trajano de Araújo Alves. - 2026.
192 f.

Tese (Doutorado) – Instituto Federal do Ceará, Doutorado Acadêmico em Ensino, Campus Fortaleza, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva.

Coorientação: Profa. Dra. Sandro César Silveira Jucá.

1. Trabalho docente. 2. Ensino médio. 3. Ciências da natureza. I. Título.

CDD 370

PAULA TRAJANO DE ARAÚJO ALVES

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: REPERCUSSÕES NO TRABALHO DE
DOCENTES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino no Instituto Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ensino.

Área de Concentração: Ensino, Currículo e Processos de Ensino-Aprendizagem.

Aprovada em 17 /06 / 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dra. Ana Maria Furtado Néo
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE)

Prof. Dr. Francisco José Alves de Aquino
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos
Universidade Federal do Ceará (RENOEN/UFC)

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Aos professores Solonildo Almeida da Silva e Sandro César Silveira Jucá pela orientação e confiança.

Aos professores participantes da banca examinadora: Maria José Costa dos Santos, Ana Maria Furtado Néo, Francisco José Alves de Aquino, Valdemarin Coelho Gomes e Frederico Jorge Ferreira Costa pelo tempo dedicado e valiosas colaborações.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE pela concessão do pedido de afastamento, ação que possibilitou a dedicação ao estudo e pesquisa.

À FUNCAP pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio estudantil.

Aos colegas Natália, Grasianny e Gleison pela amizade e apoio ao longo do curso.

Aos professores participantes da pesquisa, pelo tempo concedido nas entrevistas.

RESUMO

Esta tese, em formato *multipaper*, ampara-se na linha de pesquisa que contempla estudos relativos às políticas públicas educacionais, práticas curriculares e trabalho pedagógico. Considerando a problemática envolvendo as recentes mudanças na Educação Básica a partir da instituição da política do Novo Ensino Médio, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as repercussões da reforma do Ensino Médio no trabalho docente. Para isso formulam-se os seguintes objetivos específicos: 1) Relacionar a crise estrutural do capital como fundamento para a reestruturação social que envolve a reforma educacional e o trabalho docente; 2) Examinar dispositivos legais produzidos em âmbito nacional e internacional relacionados à política do Novo Ensino Médio e 3) Verificar empiricamente a repercussão da implantação do Novo Ensino Médio no contexto de atividade dos professores da área de Ciências da Natureza. Nesse sentido tem-se a seguinte questão de pesquisa: Como a implantação do Novo Ensino Médio repercutiu na atividade docente da área de Ciências da Natureza? Para respondê-la pretende-se considerar dois *corpus* de pesquisa: o primeiro, documental, constituído por dispositivos legais relativos à normatização do Ensino Médio; e o segundo constituído pelo discurso de professores de Ciências da Natureza. A tese apresenta-se em exposição sequenciada de artigos acadêmicos, publicados ou publicáveis, acerca do referido tema. O delineamento metodológico dos estudos contempla abordagem do tipo qualitativa, fundamentada pelo método materialista histórico-dialético. Já os procedimentos de pesquisa caracterizam os estudos como documental e de campo. A investigação empírica foi realizada por meio de questionário aberto direcionado aos sujeitos de pesquisa: professores de Química, Física e Biologia de quatro escolas estaduais localizadas na cidade de Caucaia/Ceará. Conclui-se que a atual reforma repercutiu significativamente no trabalho docente, gerando desafios relacionados à adequação curricular e ensino fora da formação acadêmica dos professores. Isso comprometeu a qualidade do ensino e aumentou a insegurança profissional, evidenciando, portanto, um aprofundamento do processo de desvalorização da categoria.

Palavras-chave: Trabalho. Trabalho docente. Ensino. Novo Ensino Médio. Ciências da Natureza.

ABSTRACT

This multipaper thesis is aligned with the research line that encompasses studies on educational public policies, curricular practices, and pedagogical work. Considering the issues surrounding recent changes in Basic Education following the institution of the New Secondary Education (Novo Ensino Médio) policy, this research aims to investigate the repercussions of this reform on teaching work. To this end, the following specific objectives were formulated: 1) To relate the structural crisis of capital as a foundation for the social restructuring involving educational reform and teaching work; 2) To examine national and international legal instruments related to the New Secondary Education policy; and 3) To empirically verify the impact of the implementation of the New Secondary Education within the activity context of Natural Sciences teachers. In this sense, the research question is: How has the implementation of the New Secondary Education affected teaching activities in the field of Natural Sciences? To answer it, two research corpora are considered: the first, a documentary one, consisting of legal instruments regarding the normalization of Secondary Education; and the second, consisting of the discourse of Natural Sciences teachers. The thesis is presented as a set of academic articles, published or publishable, on the aforementioned theme. The methodological design of the studies follows a qualitative approach, grounded in the historical-dialectical materialist method. The research procedures characterize the studies as both documentary and field research. The empirical investigation was conducted through an open-ended questionnaire directed at the research subjects: Chemistry, Physics, and Biology teachers from four state schools located in the city of Caucaia, Ceará. It is concluded that the current reform has significantly affected teaching work, generating challenges related to curricular adaptation and leading teachers to teach subjects outside their areas of expertise. This has compromised the quality of education and increased professional insecurity, thereby evidencing a deepening of the devaluation process of the teaching profession.

Keywords: New Secondary Education. Teaching Work. Educational Policy. Natural Sciences

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1. Justificativa	12
1.2. Problema de pesquisa	14
1.3. Objetivos	14
2. METODOLOGIA	
2.1. Pesquisa <i>multipaper</i>	15
2.2. Delineamento metodológico	19
2.3. Mapeamento das produções acadêmicas relacionadas ao objeto de pesquisa.....	30
3. O TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTO	
3.1. ARTIGO 1: O conhecimento ontológico como fundamento para compreensão das relações contemporâneas no mundo do trabalho	36
3.2. ARTIGO 2: A crise estrutural do capital e seus efeitos nas políticas educacionais no Brasil pós-pandemia	48
3.3. ARTIGO 3: Tendências do mundo do trabalho no contexto do trabalho docente no Brasil	64
3.4. ARTIGO 4: O trabalho docente no contexto do Novo Ensino Médio.....	86
COMENTÁRIOS	99
4. O NOVO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO: ASPECTOS DA CONJUNTURA REFORMISTA	
4.1. ARTIGO 5: A identidade do Ensino Médio brasileiro ao longo da história da educação brasileira	101
4.2. ARTIGO 6: Os agentes da reforma: a atuação das organizações privadas na atual reforma do Ensino Médio	122
4.3. ARTIGO 7: A área de Ciências da Natureza e suas tecnologias na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: aspectos críticos	137
COMENTÁRIOS	150
5. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DE QUEM ENSINA: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES!	

5.1.ARTIGO 8: As repercussões da reforma do Ensino Médio no trabalho docente: evidências da prática cotidiana dos professores de Ciências da Natureza.....	152
6. CONCLUSÃO	170
REFERÊNCIAS	172
GLOSSÁRIO	178
APÊNDICES	
APÊNDICE A - Questionário para professores	182
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	184
APÊNDICE C – Produção bibliográfica autoral durante o período de doutoramento e relacionadas à tese	187
ANEXOS	
ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	188

1. INTRODUÇÃO

Esta tese se situa na temática do trabalho docente no contexto de reforma do Ensino Médio. Nesse sentido integram-se estudos relativos ao contexto social e produtivo impulsionador da referida reforma educacional e suas reverberações na atividade do magistério e definição da identidade do Ensino Médio brasileiro enquanto etapa de ensino.

O conjunto de estudos que ora se apresenta é resultado de investigações realizadas tanto no âmbito do programa de doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), polo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), quanto no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório do Novo Ensino Médio no Ceará¹ (ONEM/IFCE), grupo ao qual a autora/pesquisadora integrou até dezembro de 2024.

Considera, fundamentalmente, que a Educação Básica brasileira tem passado por grandes transformações sistêmicas e estruturais desde os anos de 1990. De modo geral, essas mudanças ocorrem como consequência de acordos e relatórios internacionais relacionando educação escolar como chave para o desenvolvimento econômico. Mais precisamente a partir do ano de 1990, por ocasião da Conferência Internacional de Jomtien, na Tailândia, a educação passa a adquirir características do contexto da crise do capital e a partir de então inicia-se, em vários países, especialmente nos países subdesenvolvidos, movimentos de reformas educacionais.

Nesse sentido, do ano de 1990 ao ano de 2022 (ano de implantação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio) muitas reformas aconteceram. Foram trinta anos intensos no campo da educação e do ensino marcados por mudanças de diretrizes educacionais que implicaram necessariamente transformações nos sistemas de ensino e organização da educação escolar.

A institucionalização e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) representa uma dessas grandes mudanças. Esse documento normativo que orienta os currículos da Educação Básica em todo o Brasil já passou por algumas versões, porém desde o início de sua elaboração, em 2015, tornou-se o centro de discussões e debates acerca da sua proposta de ensino e do modelo de educação ao qual remetia.

A menção à necessidade do estabelecimento de uma base curricular comum no sistema educacional brasileiro surge no ano de 1988 já no documento de Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). A partir de então esse tema começou a figurar na agenda nacional de governo, sociedade civil e educadores de várias esferas

¹ Espelho do grupo no CNPQ: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/787634](https://cnpq.br/dgp/espelhogrupo/787634)

institucionais atentos ao projeto de reorganização curricular (Santos, 2020) até que se oficializou no ano de 2017 e se concretizou efetivamente no ano de 2020 com a publicação da primeira BNCC.

A implantação prática da Base Nacional Comum Curricular ocorreu de forma gradual nas etapas de ensino, começando pela Educação Infantil em 2020 e finalizando com a etapa de Ensino Médio em 2022. Isso ocasionou mudança na estrutura curricular das instituições de ensino, representando – de maneira mais impactante no Ensino Médio – mudança de foco em relação às disciplinas consideradas pelo documento como prioritárias ou secundárias.

Em relação ao ano de 2020 é impossível não mencionar que o mesmo está marcado mundialmente como ano do início da pandemia de Covid-19; a relação com esse fato se justifica por essa pandemia ter paralisado totalmente as atividades presenciais nas escolas e afetado o trabalho dos professores. Isso além de ter afetado drasticamente o ensino nas escolas, também dificultou o desenvolvimento de políticas educacionais, tais como a implantação da BNCC e a reforma do Ensino Médio.

A partir da instituição legal da BNCC no ano de 2017, os estados e municípios receberam a incumbência de elaborar e adequar seus novos currículos. Assim começa uma jornada hierárquica de apropriação da nova proposta curricular nacional a fim de adaptar seus respectivos sistemas de ensino à nova legislação.

A BNCC do Ensino Médio foi a última a ser homologada. Sua implantação ocorreria em 2020, porém esse processo sofreu atraso devido a pandemia de Covid-19, pois as escolas paralisaram o ensino presencial por quase dois anos, desse modo os anos letivos de 2020 e 2021 foram drasticamente comprometidos e as secretarias de educação tiveram que adiar seus projetos de reformulação curricular.

Na rede estadual de ensino do Ceará, os novos currículos começaram a ser implantados no ano de 2022 aliados à política do Novo Ensino Médio. Essa implantação impactou de várias formas as escolas, desde a grade curricular tradicionalmente instituída até a lotação dos professores, passando inclusive pela adaptação dos alunos e professores às disciplinas e livros didáticos.

É importante ressaltar que o Novo Ensino Médio é uma política curricular que tem como base a implantação da BNCC e inclusão de componentes curriculares relacionados ao mundo do trabalho e a questões socioemocionais. Como dito anteriormente, na prática essa reforma curricular iniciou no ano de 2022 com pretensão de implantação gradativa nas

três séries do Ensino Médio; sendo assim apenas em 2024 o ciclo de implantação estaria completo.

Porém no ano de 2023, com a mudança de governo federal e após muitos protestos de várias frentes sociais o presidente Luís Inácio Lula da Silva suspendeu a implantação da reforma e ordenou consulta pública a fim de conhecer as manifestações da sociedade e analisar as propostas de alteração da reforma. Após a consulta, a política do Novo Ensino Médio foi alterada, ocorrendo, portanto uma proposta de reformulação da política curricular.

E nessa conjuntura, repleta de incertezas e reviravoltas, está o professor. Refém de um sistema educacional que ganha novos direcionamentos a cada governo e tem que se reinventar, muitas vezes de modo automático e solitário, para se adaptar à nova estrutura; agrava-se a isso a carência de formação adequada para enfrentar a diversa realidade de modo competente e eficaz.

Que o digam os professores que foram conduzidos a ministrar aulas de disciplinas as quais eles não receberam formação, ou aqueles que tiveram de ir além e criar solitariamente as próprias ementas das suas disciplinas eletivas, ou ainda aqueles que com o enxugamento do currículo base para ceder espaço para os componentes curriculares dos itinerários formativos perderam carga horária e tiveram que mudar de escola.

Enfim, os casos são muitos e todos parecem apontar para uma constatação: a reforma que ainda está em curso no Ensino Médio intensificou a precarização do trabalho docente em graus elevados e a deterioração das condições de trabalho dos professores é um reflexo da degradação do ambiente laboral no sistema capitalista. Nesse contexto, a exploração e o controle da força de trabalho atingem todas as esferas da atividade laboral, incluindo o campo educacional, pois as mudanças no sistema educacional são reflexos da crise estrutural do capital no sentido de garantir sua expansão contínua.

É interessante ressaltar que o foco desta exposição não está centrado na questão da forma como os conteúdos são repassados, isto é, não é objeto de estudo desta tese analisar e/ou apontar estratégias metodológicas de ensino para conteúdos relacionados a Física, Química ou Biologia, isto é a metodologia usada por cada professor. O foco deste conjunto de estudos situa-se na questão do trabalho docente enquanto profissão imersa em reformas que impactam de modo geral diretamente na sua profissão e labor diário, fenômeno esse que, precisa ser considerado, analisado e registrado.

Considerando esse contexto, apresentam-se nesta tese três blocos de artigos que de modo geral constituem-se da seguinte forma: o primeiro aborda questões teóricas introdutórias acerca da situação da categoria trabalho diante da crise estrutural do capital

e como isso impacta no trabalho docente; o segundo bloco considera especificamente como objeto de estudo especificamente a política do Novo Ensino Médio, apresentando sua base e seus os agentes constituintes; e o terceiro bloco contempla a pesquisa de campo realizada com professores de Ciências da Natureza evidenciando a repercussão direta do Novo Ensino Médio na sua prática cotidiana.

1.1 Justificativa

A implementação do Novo Ensino Médio no ano de 2022 impulsionou grandes mudanças no sistema educacional brasileiro. É inegável que estamos diante de um fenômeno relativamente recente e atual, que de fato se encontra ainda em fase de implementação², por isso carente de análise e estudo acerca dos efeitos dessas mudanças na escola.

Todas as etapas de ensino passaram por mudanças curriculares devido ao estabelecimento da BNCC, mas de todas elas, sem dúvida nenhuma, a que mais foi (e está sendo!) modificada é a etapa de Ensino Médio, pois além da implantação da BNCC, com o livro didático por área do conhecimento e secundarização de algumas disciplinas tradicionalmente estabelecidas, nessa etapa houve também mudança no currículo para encaixar novos componentes nomeados como Itinerários Formativos.

Sendo assim, investigar o trabalho do professor na perspectiva da reforma do Ensino Médio é investigar o seu contexto de produção, as relações de poder nela imbricadas e a visão sobre o papel do professor e da escola. Além disso, investigar o trabalho docente no contexto do Novo Ensino Médio é investigar um tema atual, dinâmico e ainda carente de pesquisas consolidadas, pois as mudanças ainda estão em curso, ou seja, terreno fértil para o estabelecimento de um estudo interessante.

No curso de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino esta pesquisa está integrada à *Área de Concentração: Ensino, currículo e processos de ensino-aprendizagem*; e particularmente ligado a *Linha de Pesquisa I - Ensino, Currículo e Cultura*. Segundo o Edital 001/2021 esta linha se articula da seguinte forma:

2.2.1. Linha 1 – Ensino, Currículo e Cultura - articula análises e estudos relativos às políticas e práticas curriculares, ao trabalho pedagógico e à formação de professores, assim como as implicações da diversidade e do contexto histórico-social, cultural e ambiental na sociedade contemporânea e no processo educativo das ciências, humanidades e artes. Esta linha de pesquisa permite desvelar questões como as dimensões da experiência escolar (sua estrutura, seletividade e

² A Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) determina que o Novo Ensino Médio seja implementado com novas regras, especialmente referente a alteração de carga horária, a partir do ciclo composto pelos anos 2025, 2026 e 2027 para cada série do Ensino Médio.

os parâmetros de agrupamento escolar, os tempos escolares, as relações de gênero, étnico-raciais, inclusivas, ambientais, a organização do conhecimento escolar (manuais escolares, organização formal dos conteúdos); a caracterização escolar da aprendizagem (os rituais e usos, a avaliação, os processos disciplinares). (Rede Nordeste de Ensino, 2021, p. 3).

Por meio dessa normativa justifica-se que o tema desta pesquisa está em conformidade com a linha a qual se adere (Linha 1); desse modo este estudo resultará em contribuições importantes para o campo do currículo e docência na educação básica, pois esta pesquisa amplia a visão sobre os estudos acerca do ensino, mostrando que o mesmo pode ser visto não apenas de modo isolado e particular através de uma determinada disciplina, mas sim de modo amplo e contextualizado às políticas que o regem.

A justificativa referente à definição dos professores de Química, Física e Biologia como sujeitos da pesquisa de campo reside no fato de que esta pesquisa pretende contribuir com a atividade docente da área de Ciências da Natureza, agregando a este campo uma contribuição teórica atual e consoante com a atualidade da Educação Básica, dando voz aos professores da referida área e articulando suas percepções e sentidos diários no contexto da reforma educacional com discussões e argumentos teóricos acerca desse mesmo assunto. Assim, o movimento de voltar-se especificamente para o trabalho docente nessa área contribui para a compreensão acerca dos limites e desafios específicos desta área do conhecimento.

Além disso, no contexto do Novo Ensino Médio as disciplinas que compõem essa área (Química, Física e Biologia) tiveram alteração na disposição da carga horária ao longo do currículo anual (o mesmo não aconteceu com as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática que continuaram obrigatórias nos três anos do Ensino Médio). Portanto é interessante conhecer como as mudanças impactam na atividade docente nessa área.

1.2. Problema de pesquisa

O problema central que rege esta pesquisa reside no caso das mudanças ocorridas no trabalho docente diante da reforma do Ensino Médio. Sendo assim, formula-se a seguinte questão de pesquisa: Como a implementação do Novo Ensino Médio na rede de ensino estadual do Ceará repercutiu no trabalho docente da área de Ciências da Natureza?

1.3. Objetivos

Esta pesquisa tem como **objetivo geral** investigar as repercussões da reforma do Ensino Médio no trabalho docente na área de Ciências da Natureza. Para isso, formula-se os seguintes **objetivos específicos**:

1. Relacionar a crise estrutural do capital como fundamento para a reestruturação social que envolve a reforma educacional e o trabalho docente.
2. Examinar dispositivos legais produzidos em âmbito nacional e internacional relacionados à política do Novo Ensino Médio
3. Verificar a repercussão da implantação do Novo Ensino Médio no contexto de atividade dos professores da área de Ciências da Natureza.

2. METODOLOGIA

As subseções a seguir apresentam o delineamento geral do percurso de pesquisa que orientará a elaboração dos estudos apresentados. Inicialmente é anunciado o formato em que a peça de tese está organizada e em seguida são apresentados os artigos que a integram, Figura 1, relacionando os tipos de pesquisa que amparam cada um dos respectivos estudos realizados. Em seguida discorre-se sobre o método de pesquisa e procedimentos utilizados no percurso investigativo, incluindo os autores de base que fundamentaram o aporte teórico dos estudos realizados.

2.1 Pesquisa *multipaper*

A presente pesquisa de tese que ora se apresenta está organizada no formato *multipaper*, isto é, uma exposição sequenciada de estudos em torno de um tema específico. À vista disso faz-se importante uma breve apresentação acerca desse modelo no cenário acadêmico nacional e internacional.

A tese no formato *multipaper* consiste em uma produção de textos no formato de artigos publicados ou publicáveis que, por meio de um fio condutor, apresenta uma sequência de resultados acerca do tema abordado na tese. Em outras palavras se pode dizer que é uma tese composta por “uma compilação de artigos de revistas publicados anteriormente ou destinados à publicação” (Paltridge e Starfield, 2023, p. 863). Esse formato foi popularizado no Reino Unido a partir dos anos de 1960, mais precisamente na Universidade de Cambridge no ano de 1966 (Costa, 2014; Peacock, 2017).

Atualmente o formato de tese *multipaper* é utilizado em muitos países, por exemplo Estados Unidos, Canadá, Austrália, Noruega, Dinamarca e Suécia (Frick, 2019; Paltridge e Starfield, 2023). No Brasil esse formato é oficializado pela Capes (Nassi-Calò, 2016) como opção de organização textual do estudo realizado durante o período de doutoramento e já é regulamentado internamente por muitos programas de pós-graduação, inclusive pelo programa que abriga este estudo que ora se apresenta.

A tese em artigos difere do modelo tradicional (geralmente organizado em capítulos com introdução, metodologia, resultados, discussões e conclusão) a medida em que os achados da pesquisa são registrados e discutidos no formato de outro gênero acadêmico: o artigo. Segundo Vieira e Junior (2023, p. 58)

O formato em artigos possibilita acelerar a redação e avaliação das teses, razão pela qual diversas universidades no Brasil e no exterior têm permitido que seus estudantes substituam os tradicionais capítulos por artigos escritos durante a pós-graduação (publicados, em avaliação ou a publicar), acrescidos de uma introdução e uma conclusão.

O formato de tese composta por materiais publicáveis é comum nas áreas de ciências, engenharia e medicina. Já nas áreas de educação, ciências humanas e ciências sociais apresenta-se como uma configuração relativamente nova, porém já presente em muitos programas tanto no exterior – por exemplo na Universidade do Texas, Universidade de Sidney, Universidade de Toronto e Universidade de Cambridge (Paltridge e Starfield, 2023) - quanto no Brasil, a exemplo da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) entre outras 20 universidades públicas listadas em levantamento feito por Mutti e Kluber (2018).

No Brasil o formato *multipaper* já é regulamentado como alternativa de modelo de tese em vários programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de educação, ensino, ecologia e matemática e outras. Segundo Mutti e Kluber (2018), no ano de 2018 o Brasil somava oficialmente 30 programas de pós-graduação de mestrado e doutorado que consideram como alternativa o formato de tese *multipaper*.

A tese em artigos é tendência também na área de Ciências Sociais em vários programas de pós-graduação no Brasil. Considerando esse contexto, Vieira e Junior (2023, p. 76) afirmam que “as teses em artigos são uma oportunidade concreta para professores e estudantes das Ciências Sociais Aplicadas e das demais áreas do conhecimento divulgarem suas pesquisas”.

A escolha do formato *multipaper* como modelo de organização desta tese foi determinada pela temática geral aqui discutida: o trabalho do professor perante o Novo Ensino Médio; visto que se trata de um tema recente, atual e dinâmico; estando em constante mudança devido estar em fase de implementação nas escolas. Assim, o formato *multipaper* permitiu que os resultados das pesquisas realizadas em torno desse tema pudessem ser publicizados em contexto contemporâneo e em momento de interesse público pelo assunto.

É importante ressaltar que entendemos que esse formato em nada destitui a autoridade da banca avaliadora em relação à avaliação dos textos e de todo o encaminhar da pesquisa, afinal de contas a banca continuará sendo soberana em relação à decisão final na ocasião de defesa final da tese, portanto “qualquer que seja o formato da tese, a avaliação por uma banca de examinadores é primordial para a outorga do título” (Nassi-Calò, 2016); ademais, os artigos que integram a tese são produtos dos encaminhamentos da banca nas ocasiões dos Exames de Qualificação.

O programa de pós-graduação em que está situado este projeto de tese oficializa a alternativa de elaboração de tese *multipaper*. A menção à sugestão da tese nesse formato se apresenta no documento Instrução Normativa Nº 05/2021/RENOEN e está redigido da seguinte forma: “O texto das teses também poderá ser formatado no estilo de *multipaper* em que cada capítulo poderá ter a estrutura de artigos científicos. Neste caso, as teses deverão ser redigidas seguindo as normas do periódico a ser submetido” (Instrução Normativa RENOEN, p.21).

Diante da ausência de um modelo unificado de tese *multipaper* no Brasil (Mutti e Kluber, 2018) e nos países do exterior (Paltridge e Starfield, 2023) cada programa tem estabelecido seu próprio padrão estrutural. Porém o que ocorre na maioria dos casos é a instituição apenas reconhecer oficialmente a alternativa de tese nesse formato mas sem definir uma estrutura padrão, é o que ocorre no programa de doutorado em Ensino da RENOEN. Sendo assim, estabelecemos como estrutura norteadora o itinerário encaminhado por Mutti e Kluber (2018) que aponta as seguintes etapas de construção da tese: 1) preparação; 2) escrita dos artigos; 3) organização da tese.

Na fase 1, juntamente com o professor Orientador, foi verificada oficialmente a aceitação do programa em relação ao formato pretendido, além disso foi decidido o total de artigos que comporiam a tese bem como os possíveis periódicos aos quais os textos poderiam ser submetidos. Já a fase 2 contemplou o período da escrita dos artigos, tendo sempre em mente suas relações com os objetivos da tese. Na fase 3 organizou-se a disposição dos artigos ao longo da peça de tese, definindo as seções iniciais e finais.

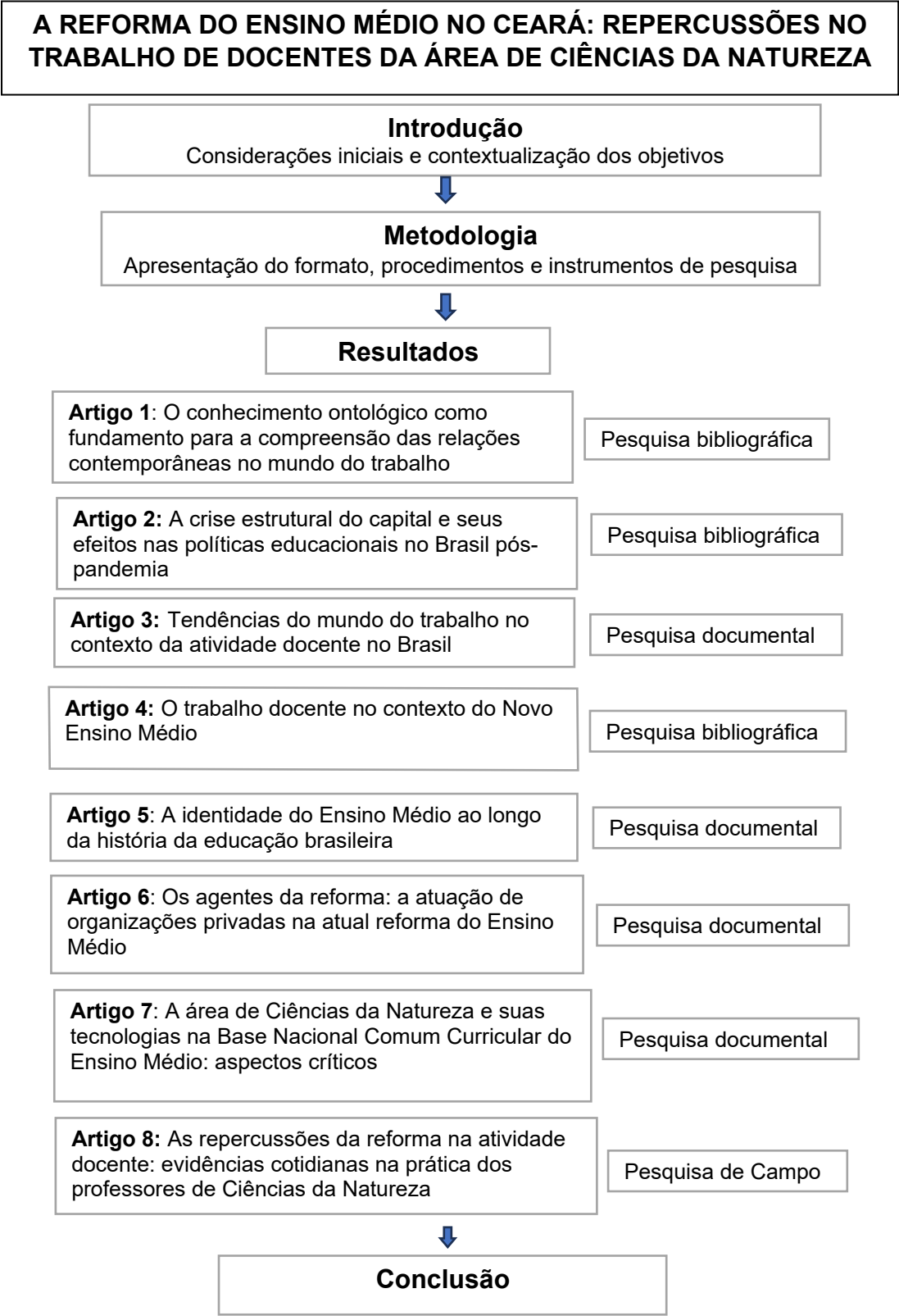
Assim, a organização geral desta tese em sua versão final apresentar-se da seguinte forma: 1) introdução – seção introdutória anunciando o tema, justificativa, problema de pesquisa e objetivos; 2) metodologia – apresentando o desenho metodológico geral dos artigos com detalhada exposição e justificativa do método e dos procedimentos de pesquisa. Apresentará também uma revisão narrativa de literatura acerca do tema discutido apresentando a lacuna de pesquisa; 3) resultados – coletânea de artigos (oito

artigos) acadêmicos publicados ou publicáveis em periódicos de acesso aberto e associados à área de Ensino (Área 46 – CAPES). Todos os artigos estão, de forma direta e sequencial, relacionados aos Objetivos Específicos. Vale ressaltar ainda que do total de oito artigos, seis foram publicados em periódicos Qualis A. 4) conclusão – entrelaçamento dos artigos e considerações finais acerca do que foi apresentado.

Após a Conclusão apresenta-se as referências citadas nas seções introdutórias, os apêndices e os anexos necessários para validação da pesquisa. É importante ressaltar ainda que ao longo da peça de tese, os artigos serão dispostos no formato original de publicação ou submissão, inclusive contendo ao final as suas respectivas referências bibliográficas.

A fim de explicar a estruturação desta pesquisa, vejamos o desenho apresentado a seguir.

Figura 1: Desenho da Tese



Fonte: Elaboração própria (2024)

2.2. Delineamento metodológico

“Hoje, na universidade, fazer pesquisa fundada no método dialético significa cada vez mais remar contra a corrente” (Netto, 2011, p. 340).

A adoção de uma determinada concepção metodológica não é regida pelo acaso ou mera escolha do pesquisador, antes de tudo representa a postura do próprio pesquisador e sua visão de mundo acerca da compreensão da realidade observada, pois como afirma Frigotto (2000, p.78) “não existe método alheio a uma concepção de realidade”. Considerando isso, neste conjunto de estudos que integram a referida tese determina-se como método de aproximação da realidade o materialismo histórico-dialético³.

Por materialismo histórico-dialético devemos compreender o núcleo teórico-filosófico do pensamento marxiano, produzido pela decodificação materialista dialética e histórica dos fenômenos da realidade – no que se inclui a natureza, a história, a economia, a política e o próprio homem (Martins e Lavoura, 2019, p. 12).

A utilização do materialismo histórico-dialético justifica-se pelo fato deste método representar um importante procedimento de compreensão dos fenômenos da sociedade em sua totalidade, isto é, como um conjunto de eventos articulados e interdependentes. É importante considerar a compreensão da sociedade como um conjunto de processos articulados e contraditórios, nesses termos o movimento dialético possibilita a interpretação da realidade em sua totalidade, permitindo a compreensão do fenômeno não apenas como ele se apresenta na sua imediatez, ou seja, na aparência; mas sim em sua essência.

Assim, a fim de demarcar essa abordagem como concepção metodológica orientadora, explicita-se a seguir alguns fundamentos centrais do método marxiano e suas relações com a proposta de pesquisa que se apresenta neste conjunto de estudos em questão.

Inicialmente é importante ressaltar a concepção de método definido por Martins e Lavoura (2018, p. 235) da seguinte forma: “entende-se método como o confronto e a relação que permite ao sujeito investigador desnudar as formas fenomênicas de um objeto, apreender o seu movimento, encontrar as determinações constitutivas da dinâmica e desenvolvimento do mesmo”. Sendo assim é importante não confundir método com procedimentos de pesquisa, pois esses, por sua vez são recursos (não menos importante) os quais o pesquisador utiliza para se aproximar do objeto investigado.

³ Ao longo dos estudos percebeu-se divergências de registro desse termo (“histórico-dialético” ou “histórico e dialético”). Sendo assim, para fins de padronização, elege-se para uso geral neste estudo o registro da grafia “materialismo histórico-dialético” referenciado em Martins e Lavoura (2019), Tonet (2022) e Ribeiro; Sobral e Moraes (2023).

O materialismo histórico-dialético é uma abordagem filosófica desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX que busca entender a história e a sociedade a partir das relações materiais e das contradições sociais que lhes compõe; no contexto do modo de produção atual, o capitalismo, esse método possibilita compreender as contradições da sociedade capitalista.

Como o capital é contradição em movimento, não é possível compreender a sociedade na forma do capital sem um método que possibilite captar tal contradição, já que a realidade não se dá a conhecer de uma vez por todas, ou seja, está além da sua forma aparente (Masson, 2007, p.107)

A dialética se manifesta na presença do movimento causado pelas contradições e conflitos da sociedade. Essa matéria em movimento, por sua vez, ocorre contextualizada pelo processo histórico impulsionada de modo geral por conflitos entre interesses opostos. Sendo assim, enfatiza-se a influência das condições materiais e suas relações de interação histórica na explicação dos fenômenos sociais.

“O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” assim afirmou Marx (2008, p. 47) no prefácio da sua obra “Contribuição à crítica da economia política” (originalmente publicada em 1859). Já no posfácio à segunda edição da obra “O Capital” (originalmente publicada em 1867) Marx (2011, p. 78-79) explicita:

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. [...] Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Nesse sentido, acerca da distinção entre método de exposição de método de investigação, Kosik (1976, p. 37) pontua que o método de exposição “é o método da explicitação, graças ao qual o fenômeno se torna transparente, racional, compreensível”, já o método da investigação, segundo o filósofo, compreende três graus:

1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.

Dessa forma ressalta-se o método de investigação como um processo amplo e minucioso, que requer pleno domínio da materialidade histórica que ocasiona determinado fenômeno, bem como a análise detalhada das relações intrínsecas à própria realidade.

Dessa forma, de acordo com o materialismo, a compreensão do mundo real é alcançada quando o pensamento abarca um amplo conjunto de relações, particularidades e detalhes que são percebidos como parte de uma totalidade.

Em simples palavras pode-se afirmar que no contexto de pesquisa o objeto não deve ser analisado de forma isolada, inerte à conjuntura que o cerca e que de fato o constitui. Assim, para se chegar à compreensão da realidade, isto é, para compreender “a coisa em si”, (Kosik, 1976), é necessário fazer uso do pensamento materialista histórico-dialético, esse sim se mostra como um meio capaz de captar “o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência” (Kosik, 1976, p. 20).

Nessa perspectiva, considera-se que a aparência (externa) do fenômeno é o ponto de partida para se conhecer a essência (interna) do real, ou seja para se conseguir atingir essa compreensão é necessário partir do real (realidade aparente) e fazer o seu caminho contrário com vistas a chegar na sua essência, considerando para isso uma “rica totalidade de determinações e relações diversas” (Kosik, 1976; Marx, 2008, p. 258).

Considerando esse pressuposto este conjunto de estudos articula uma série de conexões históricas, contraditórias e conflituosas a fim de compreender um fenômeno específico em sua essência, partindo da compreensão inicial de que o mesmo não ocorre de modo isolado, pelo contrário, ele é uma manifestação de um conjunto de articulações sociais ocorridas historicamente em um cenário de disputas.

Assim, no materialismo histórico-dialético os eventos individuais e particulares – *singularidade* - estão sempre inseridos em um contexto mais amplo e abrangente – *universalidade* - de relações sociais, econômicas e políticas, por isso entender essas relações é fundamental para entender a dinâmica das mudanças sociais e históricas.

Assim, os fenômenos sociais consistem em manifestações de contradições mais amplas originadas dentro de uma estrutura social e econômica. Essas singularidades, por sua vez, estabelecem relação de interconexão dialética com o todo social à medida que se confrontam e se transformam, isto é, o singular está em constante interação influenciando e sendo influenciado pelo meio social.

Desse modo há uma constante conexão dialética entre singular e universal. “Nessa conexão surge o papel do *particular* como mediador entre o *universal* e o *singular*. O particular é o ponto de partida do pensamento para chegar ao universal, bem como para explicar o singular” (Masson, 2007, p. 110). Nesse sentido, na obra “*Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética*” (originalmente

publicada em 1957) o filósofo marxista Georg Lukács ao abordar a questão da “concretização da particularidade como categoria estética em problemas singulares” afirma:

Mesmo que a finalidade do conhecimento científico seja a investigação do caso singular, esta fundamental estrutura do reflexo não se altera. Em seu devido lugar, chamamos a atenção para o fato de que este retorno do universal ao singular – que não se confunde com um isolamento positivista de singularidade frequentemente exteriores ou mesmo insignificantes – só pode produzir frutos científicos se cada singular for conhecido conjuntamente com as leis que o põem em relação com a universalidade que o compreende e com as particularidades intermediárias (Lukács, 2018, p.171).

Esse trecho acerca da relação entre singular e universal pode diretamente ser associado à investigação científica proposta neste conjunto de pesquisas que ora se apresenta, pois parte-se de um caso em particular e faz-se o movimento de volta a fim de compreendê-lo incorporado às leis que o conectam à universalidade. “Todas as coisas singulares são (de um ou de outro modo) universais” disse Lênin⁴ citado por Lukács (2018, p. 22).

Duarte (2000, p.102) corrobora esse pensamento afirmando:

[...] a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica. Mas essa análise, apoiada na dialética entre o lógico e o histórico, só se realiza de forma verdadeiramente esclarecedora do objeto investigado se for apoiada numa perspectiva crítica, isto é, se for realizada a crítica daquilo que esteja sendo tomado como a forma mais desenvolvida. Se não houver essa perspectiva crítica, a análise histórica torna-se um recurso de legitimação da situação atual, deixando de ser uma forma de compreender melhor as possibilidades de transformação dessa situação.

A afirmação anterior reafirma, essencialmente, a importância da posição crítica do pesquisador perante a realidade do objeto investigado. Enfatiza também a retomada do pensamento posto no primeiro parágrafo desta seção acerca do método refletir a visão de mundo do investigador, corroborando a ideia central de que o método não é “escolhido” aleatoriamente numa espécie de “cardápio metodológico” à disposição da pesquisa nos programas de pós-graduação.

No campo específico da pesquisa educacional, contexto em que se aplica este conjunto de estudos que ora se apresenta, as pesquisadoras Ribeiro; Sobral e Moraes (2023, p. 10) apontam a importância do método materialista histórico-dialético nesse cenário.

Logo, a grande contribuição do materialismo histórico-dialético para os educadores consiste no suporte lógico-metodológico diante da tarefa de apreender

⁴ Vladimir Ilyich Ulyanov (1870 – 1924) foi um revolucionário russo e líder político. Suas ideias tiveram um impacto significativo no desenvolvimento do marxismo.

o fenômeno educativo, fornecendo elementos que respondem à necessidade lógica de descobrir e explicar desde os fenômenos – categoria mais simples, empírica – até a síntese das múltiplas determinações, ou seja, o concreto pensado. Trocando em miúdos, significa dizer que um fenômeno educacional, em sua mais simples acepção, pode ser uma chave de estudo que, enriquecida de mediações e abstrações, pode levar à compreensão plena do problema investigado. Quanto mais abstrações teóricas recaírem sobre o fenômeno, mais se avança na apreensão do problema educacional em questão.

O materialismo histórico-dialético apresenta-se, além de uma abordagem do conhecimento, como uma postura de resistência. Ademais, em se tratando de pesquisa social, na perspectiva materialista dialética refuta-se a postura de neutralidade do pesquisador “geralmente confundida com objetividade” (Netto, 2011, p. 23), pois nesse caso não há uma relação de externalidade do pesquisador perante o objeto analisado.

Netto (2011, p. 340) também afirma que “hoje, na universidade, fazer pesquisa fundada no método dialético significa cada vez mais remar contra a corrente”, pois o tecnicismo científico da academia provoca frequentemente a identificação de método como um conjunto de regras formais para enquadrar o objeto. Desse modo secundariza-se a postura revolucionária que o conhecimento científico pode propiciar.

Outrossim, para que a teoria de Marx se efetive verdadeiramente revolucionária no contexto da pesquisa é necessário que se estabeleça uma adesão entre concepção metodológica e fundamentação teórica. A utilização do método materialista requer indissociável associação teórica com autores que dialoguem com essa postura perante os fenômenos sociais.

Obviamente não se trata de um enquadramento fechado e indiscutível à luz de outras ideias, muito pelo contrário, a dialética que funda o método em questão pode estabelecer diálogo com autores diversos, porém para se compreender a essência do objeto analisado é fundamental se apoiar em ideias também revolucionárias do ponto de vista social, fazendo conexões que remetam à classe trabalhadora e ao pensamento que conduz à consciência de classe.

“Não é possível, senão ao preço de uma adulteração do pensamento marxiano, analisar o método sem a necessária referência teórica” (Netto, 2011, p.55), sendo assim a fundamentação teórica que sustenta as análises e discussões empreendidas nas investigações documentais e empíricas encontra-se amparada em autores que dialogam diretamente com a perspectiva marxista. Nesse sentido se destaca como presença nos

artigos Mészáros (2011), Antunes⁵ (2009, 2019, 2020, 2022, 2023), Saviani (2013, 2016, 2019, 2020), Kuenzer (2000, 2007, 2021), Tonet (2013, 2015, 2016), Paniago (2013, 2012), Netto (2011, 2012), Freitas (2018, 2023), Silva (2020, 2022), Laval (2019, e Duarte (2020), entre outros de igual relevância.

Após exposição do método norteador das discussões, segue-se a apresentação do conjunto de procedimentos, instrumentos e técnicas de pesquisa que servem de auxílio para a compreensão pretendida.

Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Os procedimentos de pesquisa “são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria” (Netto, 2011, p. 26). Além disso é importante afirmar que instrumentos e técnicas podem servir, a seu modo, a diversas concepções metodológicas e não devem, jamais, serem confundidas com método. Dito isso, em consonância com o método que orienta esse conjunto de pesquisas, ressalta-se que a utilização de procedimentos e instrumentos de pesquisa empírica não destoam do método marxista, uma vez que no processo de apreensão da essência do objeto o pesquisador deve apoderar-se da matéria em seus pormenores, analisando suas diferentes formas de desenvolvimento e conexão.

Segundo Netto (2011) o próprio Marx recorreu à utilização de distintas técnicas de pesquisa, tais como análise documental, observação, entrevistas e instrumentos quantitativos. Portanto, neste estudo temos os instrumentos de coleta e organização de informações como aliados na compreensão e desvelamento da realidade do objeto investigado. Também nesse sentido, acerca da relação entre método materialista histórico-dialético e procedimentos de pesquisa, Martins e Lavoura (2018, p. 235) afirmam:

Com efeito, para se colocar o método em movimento, há que se utilizar de um conjunto de procedimentos investigativos, tais como tratamento teórico-conceitual, cuidados com instrumentos de coleta de dados, valorização de fontes e dados já sistematizados, análises quantitativas e estatísticas, de conteúdo e de discurso, dentre outras.

Dadas as devidas distinções iniciais, parte-se para a exposição detalhada dos procedimentos de pesquisa que encaminharão as investigações empíricas. De acordo com os objetivos pretendidos, de modo geral este conjunto de estudos pode ser classificado

⁵ É importante ressaltar que há divergência de entendimento teórico entre alguns estudiosos acerca do conceito de “Trabalho” e outros conceitos marxianos. Sérgio Lessa, por exemplo, na obra “*Trabalho e Proletariado no Capitalismo Contemporâneo*” (2007, p. 80 - 107), discute e questiona o conceito de trabalho utilizado por Ricardo Antunes e Dermeval Saviani.

como pesquisa explicativa, já que busca explicar por meio da interpretação qualitativa as relações sociais que constituem uma determinada realidade. A pesquisa explicativa é definida por Gil (2008, p.28) da seguinte forma:

São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

Já os procedimentos que foram utilizados neste estudo caracterizam a pesquisa como pesquisa documental e pesquisa de campo. Justifica-se a classificação e uso do primeiro tipo pelo fato desta pesquisa ter como objeto de estudo dispositivos legais (leis, decretos, cartilhas e manuais dentre outros documentos) produzidos pelo Ministério da Educação – MEC e órgãos relacionados. Marconi e Lakatos (2003, p. 178) ao tratarem sobre a pesquisa documental em documentos oficiais afirmam:

Documentos oficiais - constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável. (Marconi e Lakatos, 2003, p. 174).

Esse argumento envolvendo a análise de documentos com recursos de interpretação e comparação é corroborado por Shiroma, Campos e Garcia (2005) ao situarem essa questão de uma forma mais ampla no tocante a documentos relativos à política educacional, o que é exatamente o caso deste primeiro *corpus* de pesquisa em questão. Nesse sentido, as autoras afirmam:

Quando focamos analiticamente uma política ou um texto não devemos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente e que a implementação de uma pode inibir ou contrariar a de outra, pois a política educacional interage com as políticas de outros campos. (BALL, 1994; TAYLOR, 1997). Além disso, é preciso considerar que os textos são frequentemente contraditórios. Por isso, devem ser lidos em relação ao tempo e particular contexto em que foram produzidos e também devem ser confrontados a outros do mesmo período e local. (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 431).

Isso reforça o caráter intertextual e dialético dos documentos oficiais, excluindo, portanto, desse tipo de pesquisa qualquer aspecto técnico e mecânico que possa ser atribuído a essa atividade. Já a utilização do segundo tipo de pesquisa, pesquisa de campo, justifica-se pelo fato de compor este estudo uma investigação empírica (*in loco*) diretamente com os sujeitos participantes da pesquisa. Em conformidade com o método marxiano adotado neste estudo, a pesquisa de campo foi considerada para estabelecer relações entre os fenômenos investigados, visto que objetivou, de modo geral, estabelecer relações diretas entre o que foi proposto nos documentos e sua repercussão no trabalho docente.

A fase de investigação consistiu em primeiramente coletar informações em documentos e dispositivos legais considerando as seguintes variáveis: 1) escritos, 2) contemporâneos, 3) de fontes primárias e 4) de arquivos públicos (Marconi e Lakatos, 2003, p. 174) produzidos por órgãos oficiais relacionados à elaboração e gerência das políticas educacionais no Brasil.

O critério adotado para a consideração de documentos e outros dispositivos legais interessantes à pesquisa foi o fato de os mesmos terem sido elaborados por instituições oficiais que formulam e legislam sobre a educação escolar no Brasil, ou seja, Ministério da Educação - MEC e suas ramificações a ele subordinadas.

Elegeu-se para esta atividade de investigação, dispositivos legais que mantenham relação direta com a problemática explorada. Para tanto, foram considerados como objetos de análise documentos/dispositivos legais, como por exemplo:

- ✓ Base Nacional Comum Curricular
- ✓ Lei 13.415/2017
- ✓ Projeto de Lei 2601/2023
- ✓ Plano Nacional de Educação - 2014 - 2024
- ✓ Censo Escolar 2023
- ✓ Lei Nº 13.467/2017
- ✓ Acordos Internacionais Brasil/Banco Mundial:
- ✓ Informações oficiais do IBGE e SEBRAE

Além do estudo documental ocorreu a pesquisa empírica com professores de Ciências - total de 14 sujeitos – lotados em quatro escolas estaduais classificadas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará como sendo dos tipos regular, integral e profissionalizante.

A coleta de dados empíricos foi assegurada eticamente de acordo com o parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (Anexo A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). O instrumento utilizado para coleta de informações foi questionário do tipo aberto (Apêndice A) direcionado aos sujeitos de pesquisa: professores de Química, Física e Biologia de quatro escolas públicas estaduais de Ensino Médio localizadas na zona urbana da cidade de Caucaia, Ceará⁶.

Após a realização da coleta empírica, as informações foram organizadas e tabeladas de acordo com as técnicas da Análise Textual Discursiva (ATD) e analisadas considerando

⁶ Para preservar o anonimato dos participantes optamos por não divulgar nesta tese o nome das instituições onde esses docentes lecionam.

a perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético. Esses recursos serão apresentados de forma detalhada ainda nesta seção.

Os critérios de escolha das escolas participantes da pesquisa empírica foram os seguintes: 1) ofertar somente ensino de nível médio; 2) ter acima de cinco professores na área de Ciências da Natureza e 3) pertencerem, no âmbito da SEDUC, à categorias de ensino diferentes (escola profissionalizante, escola regular e escola de tempo integral). Já o critério de inclusão dos professores adotou os seguintes critérios: 1) ser professor das disciplinas, Química, Física e Biologia e 2) lecionar a mais de três anos na etapa de Ensino Médio, ou seja, ter presenciado a transição entre ensino médio tradicional e Novo Ensino Médio.

Embora com características pedagógicas diferentes as escolas participantes se adaptaram ao Novo Ensino Médio que, conseqüentemente, remodelou o trabalho do professor. Nesse contexto, a investigação situada em escolas com cenários de trabalho pedagógico diferentes possibilitou traçar um panorama real e geral sobre as mudanças ocorridas no trabalho dos professores nesses ambientes.

A seguir, a exposição do conjunto de técnicas que foi utilizado para organizar e tabular as informações coletadas nas pesquisas de campo.

Análise Textual Discursiva⁷: procedimentos de organização dos dados

A Análise Textual Discursiva (ATD) é um recurso metodológico de cunho qualitativo, semelhante ao *software Atlas.TI*, que possibilita de forma manual organizar as informações coletadas em questionários ou entrevistas. Em resumo as técnicas de ATD permitem a categorização detalhada das respostas dadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, gerando ao final do processo de tabulação as categorias finais que serão discutidas de acordo com o método e fundamentação teórica que sustentam a pesquisa.

A ATD é um recurso procedimental de análise para pesquisas qualitativas cujo *corpus* de análise será o texto. O objetivo essencial da ATD é organizar as informações de modo que se responda “o que se mostra” (Galiazzi, 2016) em determinado fenômeno, abrindo-se a possibilidade de considerar tanto a materialidade do *corpus* quanto o discurso que o compõe.

Nesta proposta de pesquisa que ora se apresenta os procedimentos técnicos de organização das informações coletadas estarão baseados em duas obras: “Uma

⁷ Trecho autoral extraído do capítulo de livro publicado no ano de 2024 acerca da utilização da ATD como recurso em pesquisas nas áreas de Educação e Ensino (Alves *et al*, 2024).

tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva” (Moraes, 2003) e “Análise Textual Discursiva” (Moraes e Galiazzi, 2016).

A ATD se distancia do positivismo da Análise de Conteúdo (AC) à medida que incorpora a esse recurso de análise procedimentos da Análise do Discurso, considerando portanto não só o que se materializa no texto mas também as condições de produção e ressignificação, ou seja a história e as contradições que constituem os discursos.

Sendo assim, a ATD possibilita o pesquisador se colocar como autor e organizador do processo, recorrendo às técnicas de categorização advindas da AC ao mesmo tempo em que permite o viés interpretativo da AD. No caso das investigações empreendidas nesta proposta de tese as interpretações serão fundamentadas de acordo com a perspectiva materialista histórica-dialética.

O ciclo organizacional da ATD é unitarização, categorização e comunicação. Na unitarização ocorrerá a desmontagem dos textos. Nessa fase ocorre o exame detalhado dos dados coletados a fim de fragmentá-los para construir unidades textuais menores de acordo com o sentido explicitado em cada uma das partes maiores do texto.

Já a categorização é uma etapa que ocorrerá quando as unidades (já anteriormente divididas) são relacionadas umas com as outras combinando sentidos e perspectivas sobre o fenômeno abordado. “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 44).

A fase de elaboração do metatexto, também chamado de comunicação, ocorre quando o pesquisador-autor explicita a compreensão do que se apresenta como produto das fases anteriores. É a fase que concentra a compreensão do pesquisador em face do *corpus* analisado. Neste caso o metatexto será elaborado sob o prisma do materialismo histórico-dialético, recorrendo às discussões apresentadas anteriormente nos artigos e nos seus autores de base.

2.3. Mapeamento das produções acadêmicas sobre o objeto de pesquisa⁸

Conhecer o que já se produziu cientificamente sobre esse assunto é o primeiro passo para aprofundar o conhecimento em relação ao objeto de estudo. Sendo assim, a fim de conhecer o campo de estudo em questão, algumas produções acadêmicas autorais já

⁸ Parte desta seção 2.3 integra o artigo número 4 da página 88.

foram realizadas no âmbito deste programa de doutoramento (Apêndice C), todas relacionadas ao objeto de estudo desta tese.

Nesse sentido, com o propósito de inteirar-se acerca das investigações já realizadas sobre o tema, buscou-se nas plataformas CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações, produtos de pesquisas acadêmicas desenvolvidas a nível *stricto sensu* em universidades brasileiras.

A opção por esses bancos de informações justifica-se por serem importantes e reconhecidas plataformas que reúnem informações fornecidas pelas próprias instituições de ensino que, por sua vez, estão associadas ao Ministério da Educação. Tais plataformas permitem acesso gratuito e integral a teses e dissertações.

Nesse contexto, a busca foi realizada no mês de janeiro de 2024 utilizando-se como descritores as seguintes expressões associadas: “Novo Ensino Médio” e “Trabalho Docente”. Nesses termos, no catálogo da Capes foi gerado um total de 16 resultados, já na plataforma BDTD 19 resultados, totalizando, portanto, 35 dissertações e teses associadas aos descritores utilizados.

As 35 produções foram analisadas a fim de comprovar sua relação direta com o tema de pesquisa que ora se apresenta. Para isso foi realizada a leitura analítica do título, resumo e palavras-chaves das 35 produções e assim selecionadas apenas as peças de pesquisa que continham os termos “Novo Ensino Médio” e/ou “trabalho docente” no título, no resumo ou nas palavras-chaves. Esse foi o critério de inclusão.

Dessa forma foram excluídas as pesquisas que apresentaram como foco analisar outros temas relacionados ao Novo Ensino Médio, tais como formação docente, gestão escolar, aprendizagem, BNCC e perspectiva estudantil. Chegou-se então ao resultado de nove trabalhos, sendo sete de mestrado e dois de doutorado. Vejamos a seguir, no Quadro 1, os resultados encontrados:

Quadro 1 - Lista de teses e dissertações sobre trabalho docente no contexto do Novo Ensino Médio

	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ANO
1	Padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente no Novo Ensino Médio em Santa Catarina: parceria da Secretaria do Estado da Educação com o Instituto IUNGO	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2023
2	Internacionalização do capital e políticas educacionais:	Tese	Pontifícia Universidade	2023

	precarização do trabalho dos professores de geografia na educação básica		Católica de Goiás	
3	Perspectivas de professores(as) sobre o “novo” Ensino Médio: flexibilização curricular, protagonismo juvenil e infraestrutura na escola em tempo integral no município de Limoeiro do Ajuru/PA	Dissertação	Universidade Federal do Pará	2023
4	Condições de trabalho docente: um estudo de caso em uma escola de regime de tempo integral	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	2023
5	O Novo Ensino Médio: entre as normativas/orientações para a reestruturação curricular e a prática didático pedagógica de professores da formação geral básica	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2022
6	Autonomia docente no Novo Ensino Médio: possibilidades e constrangimentos no contexto do RS	Tese	Universidade Federal de Santa Maria	2022
7	Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS)	Dissertação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2022
8	Trabalho docente na reforma do Ensino Médio amapaense	Dissertação	Universidade Federal do Amapá	2020
9	Interdisciplinaridade: as causas das dificuldades de implementação do Novo Ensino Médio brasileiro e do trabalho docente	Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo	2007

Fontes: Catálogo de Teses da Capes e Banco Digital de Teses e Dissertações (2024)

De modo geral o quadro acima, Quadro 1, evidencia a diversidade de perspectivas que relacionam a reforma do Ensino Médio ao trabalho docente. De modo inicial, logo ao ler os títulos de algumas das pesquisas relacionadas no Quadro 1, percebe-se o impacto negativo dessa reforma na atividade profissional do professor. Ao ler os resumos, essa impressão inicial se torna evidente, pois as conclusões apontam esse sentido.

Outro dado interessante revelado inicialmente nesta Revisão de Literatura consiste no fato do ineditismo desta pesquisa que se pretende desenvolver: nos termos pesquisados não há nas plataformas nenhum estudo de investigação relacionando a implantação do Novo Ensino Médio com o trabalho docente na rede estadual do Ceará; ao contrário da

situação muitos outros estados que, de acordo com o Quadro 1, foi objeto de investigação científica acerca do impacto da implantação do Novo Ensino Médio no trabalho docente.

Vejamos a seguir o detalhamento dos resultados encontrados e suas inter-relações conclusivas.

A implantação do Novo Ensino Médio ocorreu efetivamente a partir do ano de 2022, porém muito antes já se prenunciava sobre as dificuldades de implantação da nova política educacional teoricamente baseada na interdisciplinaridade e contextualização curricular. Uma pesquisa de mestrado realizada no ano de 2007, na Universidade Metodista de São Paulo, investigou essa questão e evidenciou as dificuldades para implementação de uma política curricular deste tipo.

A pesquisa intitulada *“Interdisciplinaridade: as causas das dificuldades de implementação do Novo Ensino Médio brasileiro e do trabalho docente”* (Santos, 2007), apontou que vários fatores, entre eles falta de estrutura física adequada e a carência de formação docente continuada, dificultaria a implantação da (necessária) reforma apontada já no ano de 1998 nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio⁹.

Já no ano de 2020, três anos após a aprovação da Lei 13.415/2017 que alterou a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e formatou a reforma do Ensino Médio como a conhecemos atualmente, foi publicada uma dissertação acerca do impacto da reforma do Ensino Médio na atividade profissional dos professores do estado do Amapá.

A dissertação *“Trabalho docente na reforma do Ensino Médio amapaense”* (Trindade, 2020) foi elaborada no âmbito da Universidade Federal do Amapá e analisou empiricamente, com base no Materialismo histórico e dialético¹⁰, as condições de trabalho docente no contexto da então nova proposta para o Ensino Médio e concluiu que o formato proposto acarretaria intensificação da precarização docente e consequente insatisfação profissional.

No período do primeiro ano de efetiva implantação obrigatória do Novo Ensino Médio nas escolas de todo Brasil, ano de 2022, três pesquisas foram concluídas já considerando a reforma implantada e seus efeitos no trabalho docente. Em relação cronológica, a primeira pesquisa publicada recebeu o título *“Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS)”* (Homem,

⁹ Nessas diretrizes a reforma ainda não era orientada nos termos do Novo Ensino Médio atual, mas já indicava a interdisciplinaridade das áreas de conhecimento e formação para o trabalho como objetivo de ensino.

¹⁰ É interessante ressaltar que das nove pesquisas apresentadas no Quadro 1, quatro utilizaram como método de análise o materialismo histórico e dialético.

2022) e foi elaborada no estado do Rio Grande do Sul, especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Esta por sua vez, analisou o trabalho docente no contexto de implementação de um projeto piloto do Novo Ensino Médio que estava sendo implantado em uma escola pública estadual na cidade de São Leopoldo/RS. Por meio de questionários, observação participante e análise documental a pesquisadora concluiu que houve sobrecarga de trabalho aos docentes, visto que diante da reforma eles atendem um maior número de alunos durante o ano; além disso não receberam formação continuada adequada, “ademais, sentem-se desvalorizados com a redução, ou quase extinção, de suas áreas de formação na nova matriz curricular proposta” (Homem, 2022, p.7).

Ainda no ano de 2022, também no Rio Grande do Sul, a tese intitulada “*Autonomia docente no Novo Ensino Médio: possibilidades e constrangimentos no contexto do RS*” (Centa, 2022), foi apresentada na Universidade Federal de Santa Maria. Nesse estudo de natureza empírica, objetivou-se compreender as possibilidades de autonomia docente na conjuntura da reforma do Ensino Médio. A pesquisa conclui indicando possibilidades e limitações para o desenvolvimento da autonomia docente frente à nova realidade educacional.

A dissertação “*O Novo Ensino Médio: entre as normativas/orientações para a reestruturação curricular e a prática didático pedagógica de professores da formação geral básica*” (Hendges, 2022) foi produzida também no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria/RS e considerou como objeto de estudo a prática pedagógica de professores da Formação Geral Básica diante do Novo Ensino Médio. A referida pesquisa¹¹ foi do tipo empírica realizada com professores de uma escola pública e relata problemas relacionados ao impacto da reforma na prática docente.

Já no ano de 2023, ou seja, no segundo ano de implementação do Novo Ensino Médio, quatro pesquisas de nível *strictu sensu* foram concluídas e publicizadas nas plataformas acadêmicas oficiais. A primeira delas foi produzida na Universidade Federal do Espírito Santo no Mestrado em Ensino, Educação básica e Formação de professores. Essa, por sua vez, tem como título “*Condições de trabalho docente: um estudo de caso em uma escola de regime de tempo integral*” (Peixoto, 2023) analisou as condições de trabalho dos professores no contexto do Novo Ensino Médio em uma escola de tempo integral localizada no estado do Espírito Santo.

¹¹ Não foi possível obter detalhes conclusivos da pesquisa porque o arquivo completo não está disponível para consulta pública.

A referida pesquisa constitui-se como um Estudo de Caso analisado à luz do Materialismo histórico e dialético e concluiu que “o maior desafio a ser enfrentado no que diz respeito às condições de trabalho dos docentes está ligado ao regime de contratação: a designação temporária” (Peixoto, 2023, p. 8), já que esse tipo de contratação gera insegurança pessoal, dificuldade de organização sindical e precarização das condições de trabalho de modo geral.

Em sequência cronológica, a segunda pesquisa concluída acerca da relação direta entre trabalho docente e Novo Ensino Médio foi o estudo chamado “*Perspectivas de professores(as) sobre o “novo” Ensino Médio: flexibilização curricular, protagonismo juvenil e infraestrutura na escola em tempo integral no município de Limoeiro do Ajuru/PA*” (Andrade, 2023). Essa investigação se deteve em analisar aspectos formativos do processo de implementação do Novo Ensino Médio a partir da perspectiva dos professores de uma escola pública do estado do Pará. A conclusão aponta que, segundo os professores, o processo reformista não considerou as realidades das juventudes da Amazônia, no caso de Limoeiro do Ajuru/PA, especialmente a dos estudantes ribeirinhos.

Já a tese “*Internacionalização do capital e políticas educacionais: precarização do trabalho dos professores de geografia na educação básica*” (Souza, 2023) foi desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, no Programa de doutorado em Educação e objetivou compreender o processo de precarização das relações de trabalho e da intensificação da desvalorização dos professores no contexto da reforma do Ensino Médio no estado de Mato Grosso.

Assim como outras pesquisas listadas no Quadro 1, essa investigação também ocorreu sob o prisma do Materialismo histórico, constando “a intensificação da precarização do trabalho dos professores de Geografia em Mato Grosso a partir do controle do trabalho docente, da responsabilização dos professores pelo fracasso escolar, da gratificação por resultado, dentre outros aspectos” (Souza, 2023, p.6). A conclusão dessa tese corrobora a justificativa da importância desta proposta de tese que ora se desenvolve, pois para o autor “é preciso analisar o avanço das políticas públicas educacionais considerando seu impacto sobre o trabalho docente, de modo a buscar mecanismos que se oponham a esse avanço” (Souza, 2023, p.6).

Recentemente, no mês de setembro de 2023, concluiu-se na Universidade Estadual do Oeste do Paraná a dissertação “*Padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente no Novo Ensino Médio em Santa Catarina: parceria da Secretaria do Estado da Educação com o Instituto IUNGO*” (Rodrigues, 2023). Nesse estudo analisou-se

a compreensão dos professores acerca dos processos de padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente implantado no contexto do Novo Ensino Médio em parceria com uma empresa privada no estado de Santa Catarina

O estudo ocorreu tendo também como base o materialismo histórico e dialético e sua conclusão afirma que as atuais reformas educacionais empreendidas por meio do Novo Ensino Médio no estado de Santa Catarina intensificaram o processo de empresariamento da educação ao passo que coloca nas mãos do empresariado o direcionamento tanto da formação dos professores quanto dos conteúdos curriculares direcionados aos alunos (Rodrigues, 2023).

Desse modo, resumem-se os resultados encontrados nas plataformas Capes/Tese e BDTD tratando do impacto da implementação do Novo Ensino Médio com o trabalho docente. As dissertações e teses analisaram *in loco* a implementação em vários estados brasileiros: Santa Catarina, Pará, Rio Grande do Sul, Amapá, Mato Grosso e Espírito Santo e as evidências apresentadas indicam as perspectivas diversas que apontam em uma única direção: o trabalho do professor tornou-se ainda mais precarizado no contexto do Novo Ensino Médio.

Esta atividade de Revisão de Literatura apontou a importância deste projeto de tese. Como a implementação do Novo Ensino Médio fica a cargo de cada rede estadual então há variações nesse formato curricular; cada estado tem sua realidade e essa situação precisa ser investigada e estudada, pois conhecer a realidade que se mostra é o primeiro passo para a transformação que se deseja.

Além disso, o programa de reformulação do Ensino Médio está atualmente no centro do debate educacional, passando por transformações constantes tentando se adequar ao novo modelo de currículo instituído. E no centro disso tudo está o professor, que desde 2022 vem já trabalhando de acordo com o que propõe o Novo Ensino Médio, inclusive com livros em formato diferente e lecionando componentes curriculares fora do seu tradicional bojo disciplinar.

Esse movimento precisa ser investigado e registrado a fim de subsidiar possíveis ajustes que possam ser necessários ao longo da reestruturação do Ensino Médio, que, na direção do que aponta alguns estudiosos dentre eles Kuenzer (2000) e Saviani (2020) é uma etapa escolar ainda sem uma identidade consolidada.

3. O TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTO

Pensar a educação na atual conformação social, portanto, requer que busquemos compreender sua relação com o sistema capitalista (Gomes; Lima; Moraes, 2017, p. 151)

O conjunto de artigos que compõe esta seção visa cumprir o Objetivo Específico número 1, procedendo discussões amparadas pelos fundamentos teóricos filosóficos que sustentam este estudo. Considera inicialmente que para entender qualquer atividade humana e social é necessário primeiro compreender a sociabilidade do ser, bem como as determinações materiais e históricas o constituem como tal (Artigo 1). Em seguida apresenta a crise estrutural do capital como aspecto conjuntural para as modificações no mundo do trabalho (Artigo 2).

Apresenta ainda as formas e tendências de trabalho precarizado predominantes no século XXI, situando nesse contexto o trabalho docente na Educação Básica brasileira (Artigos 3 e 4) comprovando com informações estatísticas oficiais apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística e Censo Escolar 2023.

3.1. ARTIGO 1 - O conhecimento ontológico como fundamento para compreensão das relações contemporâneas no mundo do trabalho¹²

Paula Trajano de Araújo Alves¹³

Solonildo Almeida da Silva¹⁴

Sandro César Silveira Jucá¹⁵

Emanoel Rodrigues Almeida¹⁶

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir a teoria do ser social relacionando com o complexo do trabalho. Para tal fim, procede-se uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, de base marxista, tendo como fonte bibliográfica artigos e livros que tratam desse tema. As categorias de estudo discutidas são trabalho, ser social e crise estrutural do capital; e a fundamentação teórica é sustentada por autores de base marxista, especificamente ligados ao campo do marxismo ontológico: Lukács (2018), Lessa (2021), Tonet (2015), Antunes (2022) e o próprio Marx (2014), entre outros de igual relevância para a discussão.

PALAVRAS-CHAVE: Ontologia. Ser social. Trabalho.

ONTOLOGICAL KNOWLEDGE AS A FOUNDATION FOR UNDERSTANDING CONTEMPORARY RELATIONS IN THE WORLD OF WORK

ABSTRACT

The objective of this article is to discuss the theory of social being by relating it to the complex of labor. To this end, a qualitative bibliographic research is conducted, based on a Marxist framework, using articles and books addressing this theme as bibliographic sources. The categories of study discussed are labor, social being, and the structural crisis of capital; the theoretical foundation is supported by Marxist authors, specifically those linked to the field of ontological Marxism: Lukács (2018), Lessa (2021), Tonet (2015), Antunes (2022), and Marx (2014) himself, among others of equal relevance to the discussion.

KEYWORDS: Ontology. Social being. Labor.

¹²Artigo publicado no periódico Arma da Crítica no mês de dezembro de 2025. Disponível em <https://www.armadacritica.ufc.br/ojs33021/index.php/armadacritica/article/view/90>.

¹³Mestra em Ensino e Formação docente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Professora da rede estadual de ensino do Ceará.

¹⁴Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE/Fortaleza.

¹⁵Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE/Fortaleza.

¹⁶Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE/Maranguape.

INTRODUÇÃO

A visão crítica da filosofia possibilita o raciocínio e a reflexão sobre o tipo de sociedade que está sendo desenvolvida. A análise atemporal propiciada pelo conhecimento filosófico permite uma visão ampla sobre o desenvolvimento social do homem, possibilitando conhecer as transformações subjetivas e concretas do agir humano.

Sendo assim, o aprofundamento do conhecimento filosófico, em especial o conhecimento ontológico acerca da constituição do ser social permite uma compreensão da realidade em seu aspecto da totalidade, visto que sendo a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, “a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (Saviani, 2013, p.11).

A perspectiva materialista que ampara este estudo, obriga-nos, rigorosamente, a proceder uma fundamentação teórica a partir do conhecimento filosófico. Entende-se que o conteúdo da filosofia é a produção da própria existência humana ao longo do tempo, portanto a filosofia possui uma relação direta com os processos educativos, já que essa, por sua vez, trata de formar e preparar o sujeito humano para se desenvolver em sociedade e consequentemente transformar a sua existência.

Nesse sentido, reiteramos Saviani e Duarte (2012, p.15) afirmando que “as situações de crise são épocas propícias para a filosofia, já que nos obrigam a compreender as raízes da crise e pensar alternativas à sua superação”. E mesmo independente de crise, a filosofia é importante para a formação humana, pois é, antes de tudo, a forma mais elaborada de compreensão do homem pelo próprio homem.

O trabalho (veremos mais adiante as definições e delimitações deste conceito) é a categoria fundante do ser social e, portanto, o entendimento das transformações ocorridas neste complexo, no contexto da sociedade capitalista, requer fundamentalmente a compreensão ontológica. Sendo assim, o objetivo deste ensaio é discorrer sobre a ontologia do ser social apresentando-a como conhecimento fundamental e basilar para compreender as relações estabelecidas no complexo do trabalho na sociedade contemporânea no contexto de crise. Para tal fim, utiliza-se como aporte teórico conceitos predominantes no campo do marxismo e a argumentação sustentada por meio da discussão acerca da relação entre a constituição do ser social e a categoria trabalho.

CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

O itinerário metodológico que conduz este estudo o classifica como artigo teórico com abordagem qualitativa. Em relação aos procedimentos, esta pesquisa é definida como

pesquisa do tipo bibliográfica, visto que se trata de uma exploração teórica acerca de um determinado tema, com predominância de fontes de pesquisa do tipo primárias (Marconi e Lakatos, 2023).

A fundamentação teórica está baseada de modo geral no marxismo ontológico, tendo como autores principais Antunes (2022), Lessa (2021), Lukács (2018), Tonet (2015), Marx (2014) e outros de igual relevância para este estudo. A seguir, são apresentados conceitos relacionados à teoria do ser social e em seguida discorre-se especificamente da categoria trabalho e sua relação com o ser social.

A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL

Pensar em uma teoria social é pensar na constituição do ser social. Estando-se aqui discutindo questões que envolvem a sociedade, isto é, questões sociais, faz-se justo e necessário iniciar esse estudo a partir do conhecimento referente à constituição do ser social, o conhecimento ontológico ou, mais precisamente, a ontologia do ser social. A explicação acerca da origem do ser social precede de maneira orgânica a análise da natureza do processo histórico e da desigualdade social por ela permeada.

Uma ontologia do ser social (filosofia) é, pois, condição prévia para a resolução das questões relativas ao conhecimento. Além disso, essa ontologia também é condição imprescindível para, em interação com a ciência, produzir um conhecimento adequado da realidade social. Na perspectiva ontológica marxiana, filosofia e ciência não são dois momentos separados ou apenas superficialmente relacionados. São dois momentos intrinsecamente articulados, que, sem perder a sua especificidade, constituem uma unidade indissolúvel no processo de produção do conhecimento científico (Tonet, 2013, p. 76).

Essa associação teórica é necessária para que se possa fundamentar, de modo racional, a comprovação da historicidade e socialidade do ser, isto é, a demonstração de que a realidade social é resultado da interatividade humana, apontando para uma intervenção da realidade. A demonstração do caráter de totalidade do ser é imprescindível para basear qualquer ação que vise a superação da realidade (im)posta, pois o conhecimento da origem do ser social possibilita o conhecimento das relações sociais entre sujeito individual e sujeito coletivo.

O conhecimento ontológico, por meio do viés da historicidade, responde questões demandadas pela classe trabalhadora, esta que, por sua vez, está inserida numa realidade social baseada na desigualdade e constante exploração. Essa afirmação remete a um paralelo imediato que pode ser traçado com o campo de estudo abordado nesta pesquisa, uma atividade social, refletindo sobre uma realidade a fim de transformá-la.

A teoria geral do ser social tem suas bases assentadas nas relações sociais e tem Karl Marx (1818 – 1883) como principal figura. Ao demonstrar em seus escritos o caráter histórico e mutável da essência humana, Marx constata que na verdade essa essência é constituída por um conjunto de relações humanas. (Tonet, 2013).

Porém o próprio Marx não escreveu nenhuma obra sistemática sobre ontologia, muito menos usou esse termo para designar suas elaborações teóricas. Mas ao abordar questões do tipo “o que é ser social?”, “o que o distingue dos outros seres?”, “quais as determinações desse tipo de ser?” suas respostas demonstraram um caráter filosófico-ontológico que constituiria uma teoria geral do ser social.

O marxismo ontológico pode ser representado - com algumas diferenças de perspectivas - pelas vertentes de Karl Korsch, Antonio Gramsci, György Lukács e István Meszáros; porém neste estudo a ontologia do ser social será considerada pela vertente de György Lukács (1885 – 1971), visto que “pelo conjunto de sua obra, e também por sua enorme originalidade visando à construção de uma ontologia materialista, Lukács se converteu em um verdadeiro Galileu no século XX (Antunes, 2022). Legitimamos essa escolha também considerando que

As contribuições de Lukács ao desenvolvimento do marxismo ontológico foram decisivas. Ainda que em Gramsci encontremos referências à esfera ontológica, é em Lukács que, pela primeira vez no marxismo, são explícita e detalhadamente abordados os aspectos decisivos da reflexão ontológica (Lessa, 2021. p. 44).

Portanto, foi por meio de Lukács que o marxismo ontológico foi delineado em sua essência, apresentando as bases da substancialidade do mundo dos homens. De modo geral, pode-se afirmar que ontologia é o estudo do ser enquanto ser, é o ramo que estuda a realidade de tudo que é inerente a todos os seres, a nossa razão, personalidade e as nossas ideias. Já o ser é tudo que existe; pode existir de natureza inorgânica, orgânica e social a depender de suas especificidades materiais.

O ser considerado na ontologia marxiana é o ser social. Esse ser é composto por várias esferas constituídas por história, movimento e, acima de tudo, contradições. Assim sendo, a ontologia do ser social é uma reflexão teórico-filosófica de cunho marxista que trata da especificidade do ser social considerando um movimento contraditório marcado por confrontos e tensões. Esse movimento permeia toda a realidade do ser e o dinamiza.

A compreensão do ser social demanda a percepção de suas categorias constituintes tais como reprodução, ideologia, educação, economia e política. A compreensão de todas essas categorias é importante para o entendimento da sociabilidade do ser humano, mas existe um complexo que precede todos os outros e sua compreensão é imprescindível para

o entendimento da dinâmica social ao longo da história humana, sendo este responsável pelo salto ontológico do ser social: o trabalho.

De modo geral, assim Marx (2014, p. 211 - 212) define o trabalho como categoria fundante do ser social:

É um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana

Sendo assim, na perspectiva marxiana, essa atividade de transformação da natureza distingue-se da atividade vital dos outros seres orgânicos por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos utilizados para práticas sociais. Portanto, ao desempenhar a atividade vital do trabalho o indivíduo torna-se um ser genérico, isto é, um genuíno representante do gênero humano. Assim, o trabalho se constitui como fundamento ontológico do ser social.

Saviani e Duarte (2015, p. 21) afirmam que “Nesse processo as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais”, esse ser se torna social a partir do momento em que pratica o trabalho de modo consciente e objetivo para além da sua sobrevivência orgânica enquanto ser vivo. Em outras palavras se pode dizer: o trabalho emerge na luta do ser pela sobrevivência, mas não se encerra nessa instância.

A PRINCIPALIDADE DA CATEGORIA TRABALHO NA TEORIA GERAL DO SER

Como já expressado anteriormente, o trabalho é a categoria fundante do ser social, e por isso na ontologia marxista recebe posição de principalidade na teoria geral do ser. Porém, o ser social é determinado por outras dimensões que surgem não por acaso, mas sim justamente como resultado da complexificação do ser: linguagem, educação, ciência, religião, ideologia, arte, política e direito são alguns desses complexos que determinam a sociabilidade do ser.

Lukács (2018, p. 9) justifica a posição de principalidade da categoria trabalho em relação as demais categorias na constituição do ser social da seguinte forma:

Já que se trata do complexo concreto da socialidade enquanto forma de ser, pode ser legitimamente afluída a questão de por que precisamente destacamos, nesse complexo, o trabalho e lhe subscrevemos um lugar de tal modo preferencial no processo e para o salto da gênese. A resposta é, ontologicamente considerada, mais simples do que parece à primeira vista: porque todas as outras categorias dessa forma de ser já são, em sua essência, de caráter puramente social; suas qualidades, seu modo de operatividade surgem apenas no ser social já constituído, o tipo de sua manifestação, por mais primitivo que possa ser, pressupõe o salto já consumado.

Assim, fica evidente o argumento de que as demais categorias existem a partir da existência da sociabilidade humana, ou seja, elas surgem quando o ser não é apenas orgânico, mas também social, isto é, já houve o salto ontológico de ser orgânico para ser social.

Todas essas outras categorias citadas derivam do trabalho e surgem para responder demandas sociais do ser. Segundo Tonet (2015) a categoria trabalho estabelece três tipos de relação com as outras categorias: dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca.

A dependência ontológica ocorre ao passo que todas as outras categorias do ser social (linguagem, educação, ciência, religião, ideologia, arte, política, etc.) tem como matriz de sua existência o resultado do trabalho, portanto para existirem elas têm como pressuposto fundamental a existência do trabalho.

Já a relação de autonomia relativa decorre que todas as categorias têm uma função específica no movimento dinâmico da sociabilidade humana, porém todas dependem do trabalho, em sua essência, para existir. Portanto são autônomas porque possuem características e dimensões próprias, mas dependentes porque sofrem determinações diretas da sua matriz: o trabalho.

Todas as categorias se determinam reciprocamente à medida que, na totalidade, são interligadas e recebem influência umas das outras. A concretude de cada uma delas depende das suas relações com as outras; assim ocorre entre elas uma determinação recíproca. Essas categorias expressam o movimento próprio da realidade em seus desdobramentos históricos e determinações do ser. De modo geral essas categorias tornam o ser social em uma totalidade em si mesmo, uma totalidade constituída por partes específicas, autônomas e dependentes, pois apesar de serem independentes entre si, esses complexos possuem interligação dentro de uma totalidade.

Segundo Lessa (2016, p. 69) “A totalidade consubstanciada pelo ser se manifesta, concretamente, pelas inelimináveis articulações das esferas ontológicas entre si”. É

importante ressaltar que na complexidade do ser social, essas categorias não exercem função hierárquica, mas sim representam elementos estruturais dentro da totalidade do ser.

A propósito, na ontologia marxista a totalidade tanto pode ser vista na perspectiva da totalidade do ser unitário (enquanto sujeito constituído por categorias que se completam e se autodeterminam) quanto no sentido da realidade social coletiva. Tem-se como pressuposto teórico que a sociedade é constituída por uma totalidade de relações dialeticamente interligadas e que são mediadas por movimentos que dinamizam a realidade social.

A realidade social é uma totalidade e não um conjunto aleatório de fatos fragmentados. De modo que na perspectiva da ontologia marxiana qualquer realidade só pode ser compreendida a partir da compreensão do ser social, pois é esse sujeito, mediado por toda a sua complexidade e determinações, o responsável pelo processo social existente.

A compreensão do ser social permite o entendimento de que a realidade social é integralmente produzida por nós, seres humanos e sociais. Ao compreender como se constitui o ser social, reconhecendo o trabalho como categoria fundante deste ser, é possível reconhecer que a realidade social na verdade é uma síntese entre essência e aparência. Pois como afirmou Kosik (1976, p. 20):

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade e ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência.

Assim, admitindo a existência da essência escapa-se do equívoco de permanecer apenas na aparência da realidade; a aparência esconde a essência e não permite o conhecimento profundo da realidade (Tonet, 2015). Compreender a realidade social denota reconhecer na totalidade suas partes constituintes, desse modo compreende-se a historicidade do movimento e suas determinações, chegando, portanto, à sua essência.

E o movimento dialético, orientado ontologicamente pela busca da essência do fenômeno em questão, determina chegarmos a um ponto crucial da história social que influenciou totalmente no desvio da função ontológica do trabalho: a divisão da sociedade em classes. Segundo Ponce (2001), o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada foram os fatores que originaram a divisão das classes sociais.

A divisão da sociedade em classes antagônicas acarretou a divisão social do trabalho e a consequente apropriação dos resultados do trabalho humano, impondo que a riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos. (Saviani; Duarte, 2012).

APONTAMENTOS ACERCA DO TRABALHO NO SISTEMA CAPITALISTA CONTEMPORÂNEO

O sistema capitalista é caracterizado pela busca incessante de crescimento e acumulação, por meio da exploração do trabalho humano visando o lucro. O objetivo do capitalismo é acumular, o que acarreta grandes problemas sociais, uma vez que o capital corrompe a verdadeira finalidade do trabalho e produz mercadorias não para suprir as necessidades humanas e sociais, mas sim para atender aos seus próprios interesses, gerando mais riqueza e acúmulo de capital.

A crise do capital (Mészáros, 2011) agrava a precarização da exploração do trabalho humano e afeta também outros complexos que são interligados ao trabalho e garantem a reprodução social: linguagem, ciência, arte e educação são alguns desses complexos universais que compõem a prática social e atendem às demandas do complexo trabalho. Portanto, a economia se torna uma atividade central na sociedade capitalista, pois ela detém o controle do complexo trabalho.

A precarização do trabalho adquiriu um novo aspecto que intensificou mais ainda as características que já existiam em relação à situação do trabalhador, pois, a partir de então, deixou de estar relacionada apenas ao baixo salário e/ou condições físicas degradantes para impactar também a saúde mental dos trabalhadores: o capitalismo se apropriou também da subjetividade do trabalhador. Ao fazer isso, o sistema capitalista faz com que o próprio proletário se torne (e se veja assim) uma mercadoria, “mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (Marx, 2008, p. 80). Nesse sentido, o capital superou o limite físico do ser humano-mercadoria a partir do momento em que introduziu a maquinaria, subordinou o trabalhador ao ritmo da máquina, aumentou a capacidade produtiva e incorporou o trabalho morto subordinando o trabalho vivo (Paniago, 2013).

O desemprego é um dos fenômenos desastrosos da crise do capital, e um dos motivos é a redução gradativa e em massa dos operários fabris e industriais estáveis. A estabilidade que antes caracterizava o trabalho proletário vai sendo trocada pelo trabalho parcial e temporário, aliada a exclusão das pessoas mais velhas, aumento do ritmo de

trabalho e derrota das forças sindicais trabalhistas, tornando a classe-que-vive-do-trabalho cada vez mais explorada ante a crise do capital.

No processo de reestruturação e expansão do capitalismo em busca de lucro contínuo, não apenas ocorre um aumento na exploração desses trabalhadores, como também ocorrem mudanças nas formas de exploração. Uma dessas mudanças é a introdução, no imaginário social, da falácia do empreendedorismo. Com esse objetivo, o trabalho intermitente é regulamentado e a configuração do trabalhador assalariado é alterada para "empreendedor" ou "prestador de serviço".

O capital chegou à conclusão de que esses trabalhadores, que são a base para novos empregos, teriam que ser transformados, teriam que ser transfigurados, não poderiam mais ser chamados de trabalhadores e de trabalhadoras. [...] As empresas perceberam que seria possível redenominá-los e dar a eles uma nova definição que os excluísse da condição de assalariados. Eles deixariam de ser chamados de trabalhadores, trabalhadoras, proletários, proletárias, assalariados, assalariadas, e passariam a ser chamados de empreendedores, de prestadores ou prestadoras de serviços (Antunes, 2022, p. 4).

É importante enfatizar que o desemprego é uma das questões centrais na crise do capital. Segundo pesquisa divulgada em 31 de janeiro de 2024 (CNN Brasil, 2024) o Brasil encerrou o ano de 2023 com mais de 8 milhões de desempregados. Ainda segundo esse mesmo jornal essa é a menor taxa desde os últimos dez anos, porém ainda representa um elevado número que contribui significativamente para a desigualdade da distribuição de renda. Na verdade, o desemprego é usado como estratégia para estabilização do capitalismo que, quando se encontra em crise, busca estratégias “fora de si mesmo” para acumular. Sobre esse ponto, Harvey (2003, p. 118) afirma:

A acumulação do capital, na ausência de fortes correntes de mudança tecnológica poupadora de trabalho, requer o aumento da força de trabalho, que pode acontecer de várias maneiras. O aumento da população é importante (e a maioria dos analistas esquece convenientemente os cuidados que o próprio Marx tomou quanto a isso). O capital também pode se apropriar de reservas latentes de um trabalhador ou, por extensão, mobilizar mão-de-obra barata de colônias e outros ambientes externos. Se isso não der certo, o capitalismo pode usar seus poderes de mudança tecnológica e investimento para induzir ao desemprego (dispensas), criando assim, diretamente, um exército industrial de reserva de trabalhadores desempregados.

Ora, em todos esses casos, o capitalismo requer efetivamente algo “fora de si mesmo” para acumular, mas neste último ele expulsa de fato trabalhadores do sistema num dado ponto do tempo a fim de tê-los à mão para propósitos de acumulação num período posterior do tempo. Parece paradoxal afirmar que o capitalismo produz desemprego, mas é exatamente isso que está acontecendo. O desemprego – criado pelo próprio sistema do capital – configura-se como um estratagema para tentar sair da crise; pois, na prática, se

há muitos desempregados, mesmo oferecendo salários baixos e condições precárias de trabalho, as empresas não terão dificuldade para contratar e assim garantir a baixo custo sua mão de obra.

Segundo Antunes (2022), nos últimos 40 anos o capitalismo tem empurrado o trabalho para a flexibilização, terceirização, informalidade e intermitência e, como se isso não bastasse, precarizando-a até as últimas instâncias. Há um processo de devastação da força de trabalho em escala global que já estava em curso há muitos anos e que a partir de 2020 se intensifica, pois, a pandemia desnudou o caráter nefasto do capital.

O trabalho baseado em novas tecnologias (a exemplo dos serviços oferecidos por aplicativos) traz à tona uma questão paradoxal que é a gigantesca precarização do trabalho no setor de serviços, ao mesmo tempo em que alguns serviços são essenciais e, por isso, demanda-se a contratação de pessoas. Os trabalhadores desse setor são tratados pelo capitalismo como “escravos digitais” (Antunes, 2020), pois possuem jornadas extenuantes com ritmo intenso de trabalho e, além disso, são controlados por algoritmos e apenas considerados como prestadores de serviço, isto é, sem nenhuma seguridade trabalhista, nenhum direito.

Franco (2011, p.188) ao analisar o desvirtuamento do sentido social do trabalho afirma:

A precarização do mundo do trabalho e a desregulação social em curso apontam para um processo de apagamento das noções de limites biopsicossociais – inclusive éticos –, cuja função é proteger a vida. Esse processo consolida a perda da razão social do mundo do trabalho e acentua a inversão das relações da humanidade com os limites e ciclos da Natureza.

Trazendo a discussão para o contexto do Brasil, é preciso deixar registrado que, atualmente, está muito forte a ofensiva da direita burguesa capitalista contra os direitos dos trabalhadores postos na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT – especialmente após os acontecimentos políticos de 2016 (*impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff). Os capitalistas, reconhecendo a crise que o sistema vivencia e conscientes da força que os trabalhadores têm enquanto classe, tomaram como foco, a partir de então, lutar para acabar com os direitos trabalhistas assegurados em lei, por isso a reforma da CLT e os ataques aos servidores públicos.

Segundo Franco (2011) “o produto do trabalho humano foi reduzido à mera condição de coisa portadora de valor, adquirindo a duplicidade de valor de uso e valor de troca”, desse modo o ser humano tem o sentido do seu trabalho desvirtuado enquanto trabalhador,

criador e produtor e ele mesmo também foi transformado em uma mercadoria específica, capaz de gerar mais lucro para o capital.

CONCLUSÃO

A compreensão acerca da constituição do ser social apresenta-se como entendimento fundamental e basilar para análise de questões atuais relacionadas ao mundo do trabalho, uma vez que para compreender as modificações ocorridas neste campo é preciso compreender como o trabalho compõe o processo de gênese do ser social, isto é, qual a importância do trabalho na constituição do ser. Esse entendimento propicia um esclarecimento no tocante a situação de precarização do trabalho no contexto capitalista. Desemprego estrutural, trabalho flexível e outros aspectos ocasionados pelo sistema do capital degeneram o trabalho humano, ou seja, desvirtuam a principal ação humana que é responsável pelo salto ontológico do ser biológico para ser social.

AGRADECIMENTO

Este estudo foi elaborado com apoio da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP/CE por meio da concessão de bolsa de incentivo estudantil.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. Crise do capitalismo e regressão social para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13840, mar. 2022.
- CNN BRASIL. **Desemprego fecha 2023 com taxa média de 7,8%, menor patamar desde 2014, diz IBGE**. Publicado em 31 jan. 2024.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LESSA, S. **4 ensaios: Lukács e a ontologia**. Maceió: Coletivo Veredas, 2021.
- LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos [1844]**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MARX, K. O capital: crítica da economia política: Livro I. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 9. Ed. São Paulo: Atlas, 2023.

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

PANIAGO, C. **O Estado e a crise Estrutural do Capital**. 2013. 1h35m23s.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de Jose Severo de Camargo Pereira. 18. ed.-São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, I. Trabalho como categoria fundante do ser social, e suas derivações. **Crítica Marxista**, 2015. 1 vídeo (25min19s). Publicado pelo Crítica Marxista.

3.2. ARTIGO 2¹⁷ - A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PÓS-PANDEMIA

Paula Trajano de Araújo Alves
Solonildo Almeida da Silva
Sandro César Silveira Jucá

Resumo: O presente artigo discute a crise do capital como uma questão estrutural à própria organização do sistema, relacionando fatos econômicos que configuraram a crise como estrutural desde XIX até os dias atuais. Trata-se de um recorte de tese em andamento sobre as repercussões da reestruturação produtiva nas políticas educacionais. São apresentadas informações recentes relacionadas à economia, trabalho e relações interpessoais que caracterizam a intensificação da crise já anunciada por Meszáros (2011) e discutida na atualidade, por exemplo, por Pochman (2021) e Antunes (2023). Por fim a questão da crise é situada na categoria educação evidenciando os efeitos na educação escolar.

Palavras-chave: Crise Estrutural do Capital. Reestruturação produtiva. Desemprego.

Introdução

A precarização da atividade docente é um dos exemplos da degeneração do mundo do trabalho no contexto capitalista, pois o caráter de exploração e controle da força de trabalho que caracterizam esse sistema econômico atinge todas as atividades laborais em todos os complexos sociais, inclusive a educação. E a partir da década de 1970 estamos assistindo a intensificação da precarização das relações de trabalho marcada pelo aumento da exploração e controle da *classe-que-vive-do-trabalho*¹⁸. (ANTUNES, 2009).

Para compreender esse processo e as transformações a ele relacionadas cabe compreender questões conjunturais relacionadas ao sistema do capital é preciso fazer um esforço dialético envolvendo e associando a questão da crise do capital como algo estrutural ao próprio sistema. A seguir, algumas elucidações.

Crises imigratórias, desemprego em massa, aniquilação de recursos naturais, exploração máxima da força de trabalho e acúmulo de riqueza trilionária nas mãos de pouquíssimas pessoas são faces da mesma moeda: o sistema capitalista em crise. “A questão é: o capitalismo experimenta hoje uma profunda crise, impossível de ser negada por mais tempo, mesmo por seus porta-vozes e beneficiários”. (MÉSZÁROS, 2011. p. 32)

¹⁷ Artigo publicado No periódico Espaço e Economia - Revista Brasileira de Geografia Econômica no mês de dezembro de 2023. Disponível em <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/24609#text>. Aqui reproduzido na íntegra de acordo com o periódico. Portanto, devido a impossibilidade de ajustes no texto original (visto que já foi publicado) os ajustes indicados pela banca avaliadora da tese encontram-se listados na seção “Comentários”.

¹⁸ Expressão utilizada por Ricardo Antunes para denominar a classe trabalhadora contemporânea. Segundo o autor essa expressão confere “validade contemporânea ao conceito marxiano de classe trabalhadora” (Antunes, 2009, p. 101).

A crise do capital é fato anunciado por muitos estudiosos, dentre eles Antunes (2009), Harvey (2009), Frigotto (2010), Netto (2012), Paniago (2013), Jimenez (2016), Freitas (2018), Pochmann (2021) e mormente por István Mészáros, que, na obra “A crise estrutural do capital” (2011)¹⁹, já alertava para as evidências de que o sistema do capital está em crise estrutural, esgotado e corrompido em sua própria estrutura organizacional. Recentemente, o economista Pochmann (2021) destaca que, hoje, o estudo da crise do capital é muito mais importante do que o estudo da dinâmica de funcionamento desse sistema de produção.

No capitalismo - sistema em que a propriedade privada dos meios de produção regula a relação entre as forças produtivas - as crises econômicas e sociais atualmente se destacam de modo frequente na mídia global, tomando uma dimensão cada vez mais intensa e abrangente e evidenciando os desajustes de um sistema econômico que, a tempos, anuncia seus limites. A diferença agora é que a crise iniciada a partir dos anos de 1970 vem numa constante sem fim, portanto não estamos diante de uma crise cíclica, mas sim, sistêmica, crônica e estrutural.

Esse sistema de produção é caracterizado pela incessante busca de expansão, acumulação e lucro por meio da exploração do trabalho humano. De modo geral o objetivo do capitalismo é acumular, e essa acumulação centrada nas mãos de poucos gera grandes contradições, se por um lado assegura extraordinários avanços na produção de mercadorias, por outro é cada vez maior a ocorrência de situações de miséria para a parcela explorada pelo próprio sistema.

O sentido ontológico do trabalho é substituído no sistema do capital, contraditoriamente, para satisfazer a si mesmo, isto é, gerar mais riqueza e acumulação. O capitalismo é, portanto, um sistema que se constitui para a valorização do capital.

Historicamente, o sistema de capital foi marcado por crises cíclicas que se alternam entre expansão e recessão e para compreender o conceito de crise estrutural é necessário realizar um exercício histórico acerca da natureza da crise e sua substancialidade ao longo do tempo. Adiante veremos algumas delas.

A primeira das crises do capital ocorreu em 1873, em um contexto pós-revolução industrial e ao mesmo tempo com pequena escala de consumo, e ficou marcada por uma depressão econômica que durou mais de duas décadas (NETTO, 2012; POCHMANN,

¹⁹ A primeira edição da obra “A crise Estrutural do Capital” foi publicada pela Editora Boitempo no ano de 2009. Porém neste estudo utilizaremos a edição de 2011.

2021). Já a segunda ocorreu no início do século XX quando houve uma grande crise financeira catastrófica, marcada pelo desemprego em massa e pela superprodução industrial oriunda do sistema taylorista e fordista.

Na ocasião, nos Estados Unidos, a ascensão dos modelos de produção em massa (equipados com máquinas e em ritmo exponencial) acelerou tanto a produção de bens que, no então contexto pós-guerra (Primeira Guerra Mundial de 1914 a 1918), essa superprodução foi impossível de ser consumida, gerando, portanto, um excedente industrial que culminou no colapso financeiro no ano de 1929, ficando esse fato historicamente conhecido como “A Grande Depressão”.

Aliado a isso, os Estados Unidos, já se apresentando como grande potência econômica mundial, acumulavam muitos papéis/ações (capital fictício) e na tentativa de converter essas ações em mercadoria gerou uma crise de excesso de capital dado a quantidade de riqueza material existente. Essa especulação financeira quebrou a Bolsa de Valores de Nova York na data de 24 de outubro de 1929, representando uma catástrofe econômica; para alguns esse seria o fim do sistema capitalista. Mas, com a ajuda do Estado essa crise foi solucionada (embora seus efeitos reverberaram fortemente na relação histórica de Estado *versus* Capitalismo). Nesse caso poder público norte-americano interferiu fortemente na política econômica subsidiando, por meio de políticas sociais e investimentos produtivos, a manutenção do padrão econômico capitalista.

Política que assegurava empregos, ganhos de previdência social, ampliação da oferta de educação, subsídio ao transporte e incentivo fiscal para as empresas contratarem mais empregados foram algumas das políticas sociais desenvolvidas pelo Estado para solucionar a crise de 1929. Essa interferência ficou conhecida mundialmente como *Welfare State* ou Estado do bem-estar social e estava centrada na teoria desenvolvida por Maynard Keynes, por isso chamada keynesianismo. Essa teoria centrava-se na defesa do Estado como forte interventor e controlador da economia capitalista.

Tempos depois, em 1970, após a fase de acumulação impulsionada pelo keynesianismo, o capitalismo internacional começou a dar indícios de esgotamento, inclusive evidenciando os efeitos do “remédio” dado à crise anterior, a partir de então o sistema do capital aponta que suas crises são inerentes ao seu próprio sistema estrutural. É o que veremos a seguir.

Aspectos de intensificação da crise a partir de 1970: uma contextualização necessária

Nesse período, especialmente o ano de 1974, houve uma grande crise do petróleo (associada as guerras nos países do Oriente Médio) nos países capitalistas mais desenvolvidos além disso ocorreu o colapso do sistema de gerenciamento econômico internacional dos Estados Unidos motivado por medidas econômicas do então presidente Richard Nixon (que inclusive renunciou ao cargo nesse mesmo ano).

De acordo com Antunes (2009, p. 31) os sinais evidentes de esgotamentos do capitalismo a partir de então foram: 1) queda da taxa de lucro ocasionada pelo aumento do preço da força de trabalho; 2) desemprego estrutural acarretando esgotamento do padrão de acumulação; 3) hipertrofia da esfera financeira; 4) maior concentração de capital ocasionada pela fusão de grandes empresas; 5) crise fiscal do Estado (reflexo da *Welfare State* onde houve transferência de recursos públicos para esfera privada); e 6) desregulação e flexibilização do processo produtivo como consequência das privatizações.

A crise de 1970 foi reflexo da crise anterior, a Grande Depressão. Pois, na intenção de solucionar a crise, a intervenção estatal no capital privado acabou gerando novas contradições que se acumularam desde o colapso anterior, de modo que, dentro da lógica do capital não há solução de efetivo equilíbrio. (ANTUNES, 2009; FRIGOTTO, 2010; MÉSZÁROS, 2011).

Desse modo, ficou evidente que o mecanismo de intervenção estatal já não bastou como solução definitiva para os problemas do capital privado, uma vez que ao fazer isso apenas se “adiou” o problema maior. Não há como consertar o topo de uma estrutura que está corrompida na base.

As transformações societárias, inclusive no mundo do trabalho, a partir de 1970 redesenharam o perfil de capitalismo, imprimindo nele novas características e papéis que configuram o perfil socioeconômico atual. Paraná e Medeiros (2017) consideram algumas dessas mudanças como sendo a revolução tecnológica dos últimos cinquenta anos vinculada à reestruturação produtiva, a dispersão geográfica das grandes indústrias em busca de países com desregulação trabalhista, as mudanças na estrutura administrativa das empresas e a flexibilização e reconfiguração das cadeias globais de produção.

Essas transformações sociais e econômicas configuraram novas tendências de reestruturação do capital. Segundo Paraná e Medeiros (2017, p. 226)

Com algumas de suas origens verificáveis, do ponto de vista econômico, na queda das taxas de lucratividade (ou mesmo queda nas expectativas de

crescimento de tais taxas de retorno) nas economias centrais, no contexto de esgotamento do capitalismo de bem-estar do pós-guerra, a erosão do regime keynesiano-fordista de regulação, especialmente a partir da crise do petróleo (1973), aponta para a composição do que tem sido definido na literatura econômica como regime de acumulação com dominância da valorização financeira (Chesnais, 1996, 1998, 2005) ou regime de acumulação flexível (Harvey, 1992, 2005, 2008); cenário em que as finanças, liberadas de grande parte de seus constrangimentos anteriores e, portanto, habilitadas a produzir e fazer circular capital fictício em montantes antes inimagináveis por meio de uma infinidade de novos instrumentos financeiros, passam a dirigir uma reorganização entre os diferentes setores da economia, dispondo-os em relação ao ganho financeiro.

O regime de acumulação flexível tem como base algumas características tais como: flexibilidade dos processos de trabalho e dos padrões de consumo; surgem, portanto, novas dinâmicas de trabalho e novas formas de acumulação de capital. Segundo Harvey (2009) as maiores consequências do regime de acumulação flexível estão no mundo do trabalho, que nesse contexto já está ameaçada pela crise econômica e desemprego estrutural.

A fragilização das organizações de trabalhadores é uma característica marcante da flexibilidade imposta pela reestruturação impulsionada pela crise do capital, pois o trabalho irregular, o subemprego e a divisão dos trabalhadores em categorias são nuances desse sistema onde predomina o trabalho precarizado.

A vasta literatura acerca da crise do capital aponta algo em comum: a crise sempre é um problema de superprodução. Tanto em 1873 quanto em 1929 (e atualmente a partir dos anos de 1970 quando houve a reestruturação produtiva) os limites do capitalismo esbarram no problema do desequilíbrio entre o excesso de produção e a capacidade da sociedade em consumir.

Nesse sentido, Netto (2012), contrariando a teoria do sociólogo Zygmunt Bauman (1925 – 2017), afirma que o capitalismo criou não uma sociedade do consumo, mas sim uma ideologia do consumo, pois mesmo no capitalismo moderno esse consumo desenfreado ainda não é para todos, e sim para uma pequena parcela da população.

A crise estrutural do capital nos últimos vinte anos

Com efeito, a partir de 1970 o sistema do capitalismo segue movimentos variados de expansão e recessão. Um desses momento de recessão, ou seja, de crise, teve destaque no ano de 2009 quando ocorreu um o colapso do mercado imobiliário dos Estados Unidos, considerado pelo Fundo Monetário Internacional - FMI como o colapso econômico e financeiro mais grave desde a Grande Depressão dos anos 1930. (BBC, 2020). O ápice

dessa recessão global de 2009 teve seu início em 2008, segundo Teixeira e Paim (2018, p. 12):

A crise mundial de 2008 tem sido reconhecida como manifestação de contradições do capitalismo na qual se destacam a queda tendencial da taxa de lucro, os problemas gerados pelo subprime (modalidade de empréstimos como crédito de risco) e a especulação imobiliária nos Estados Unidos e em países europeus.

Essa recessão impactou a economia mundial, porém com intensidades variadas, sendo mais repercutida nos Estados Unidos e nos países europeus. No Brasil por exemplo, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva usou o termo “marolinha” para se referir aos impactos da crise de 2008 no Brasil.

Para Antunes (2022, p. 2) a crise capitalista que se acentuou em 2009 “Não é outra crise, mas, em 2008/2009, uma outra manifestação daquela que começou em 1973 e, em 2008/2009, se aprofundou”. E um movimento típico do capitalismo, que ao mesmo tempo se expande para poucos e retrocede para muitos, essa crise provocou desemprego em massa, mas também lucro para alguns capitalistas, como por exemplo o bilionário do ramo de ações bancárias David Tepper, que, conseguiu lucrar bilhões durante a crise financeira internacional de 2009. (MIRANDA, 2009).

Assim, há quem diga que o capitalismo se autorregula e funciona muito bem. Esse é o ponto de vista dos donos do capital, isto é, os ideólogos do capital, minúscula parcela da sociedade mundial. Mas esse ponto de vista não é válido para aqueles que produzem, isto é para a massa trabalhadora que faz o sistema do capital funcionar. O sentido ontológico do trabalho é desvirtuado.

A dinâmica expansiva do capital envolve a existência de crises permanentes, inclusive a universalização da barbárie – pois não há capitalismo sem crise – portanto, são sistêmicas. E as saídas das crises têm sido de modo geral pensadas no sentido de ampliar a procura pela oferta existente. Um exemplo disso é a ocorrência de políticas de financiamento destinada à população que não tem condições financeiras de possuir certos bens. Linhas de financiamento do consumo. O Estado oportuniza linhas de crédito e financiamento para tais fins.

No Brasil, não faltam exemplos nesse sentido: financiamento e linhas de crédito de muitos tipos são características de todos os governos. Alguns financiamentos são carimbados com a ideia de promoção da equidade social, como é o caso de financiamento para estudo (FIES) ou linha de crédito para compra de carros e eletrodomésticos da “linha branca” (geladeira, fogão, etc.).

Outros financiamentos vão além desse argumento de suprir as necessidades básicas do indivíduo, como é o caso da linha de crédito e isenção de impostos criados em 2022 no governo Bolsonaro para comprar vídeo game. Assim, de modo geral, o Estado vai intervindo para garantir o escoamento da produção acumulada, garantindo o lucro do capitalista, do mesmo modo como foi feito para superar as outras crises financeiras, como por exemplo a de 1929.

Segundo Pochmann (2021), uma característica da crise atual é a ocorrência de desenfreada competição entre os capitalistas promovendo a concentração e a centralização do capital. A centralização ocorre por meio da incorporação e fusões de capitais, em que as empresas maiores compram as empresas menores e assim aumentam o seu capital. Já o processo de concentração de capitais evidencia os investimentos em invocações que aumentam a competitividade das empresas. Esse conceito dialoga com a seguinte afirmação de Antunes (2022, p.3):

A segunda consequência dessa crise é que para tirar o capital da crise em que ele se encontrou em 1973, acentuada em 2008, as grandes corporações, as grandes empresas estão desenvolvendo um mundo tecnológico, informacional, digital, que não para de rodar. [...] muitos inventos tecnológicos serão feitos, mas [...] a maior parte dos inventos serão feitos para que algumas empresas corporativas fiquem mais avançadas que outras e possam derrotar suas concorrentes. Por exemplo, quanto mais a Apple avança, mais ela provoca a Huawei chinesa. Quanto mais a Huawei avança, mais ela joga para escanteio a Apple. Por isso, as duas estão disputando o mercado internacional da internet 5G.

É nesse movimento dialético de destruição e criação de novas estruturas, que o capitalismo contemporâneo amplia suas formas de poder. Os donos do capital ampliaram seu poder de domínio para além do campo econômico, conseguindo pleno domínio também do campo político, ocupando espaço na esfera legislativa, direcionando decisões políticas-administrativas que refletem no modo societário atual e também nas gerações futuras, como é o caso das políticas educacionais que formam o futuro cidadão (para o capital apenas o futuro trabalhador!).

O economista Pochmann (2021, online), ao dissertar sobre a crise estrutural do capital, considera que “A crise é um momento de destruição, de queima de capital em excesso e ao mesmo tempo a crise é a constituição de novas estruturas que permitam a continuidade do processo de valorização do próprio capital”.

O movimento e as crises do capital no contexto da pandemia

O movimento de constituição de novas estruturas encontrou terreno fértil durante a pandemia de Covid19. A crise estrutural do capital se intensificou a passos largos durante (e após) o contexto de pandemia. É importante destacar que para alguns autores, dentre eles com maior ênfase o sociólogo do trabalho Ricardo Antunes, não foi a pandemia do vírus que causou as transformações devastadoras que assistimos no mundo do trabalho, pois a pandemia atuou como terreno fértil para os donos do capital “passarem a boiada”²⁰ em busca da expansão e lucro. No ano de 2021, durante a pandemia, Antunes (2022, p.2) afirmou:

A crise que estamos vivendo hoje, em 2021, tem seus inícios em 1973, depois daquela onda de lutas sociais, greves e manifestações em 1968 e 1969, que se espalhou em vários países do mundo, inclusive no Brasil, mas também na França, Itália e em vários países da Europa, Estados Unidos, México, Argentina etc. Depois desse período, o mundo capitalista acentuou sua tendência destrutiva e praticamente fez desaparecer qualquer perspectiva de um mundo com traços de humanidade e coágulos de civilidade

Portanto essa crise que se alonga nos últimos cinquenta anos intensifica o desemprego estrutural já anunciado por Mészáros (2011), ao citar o desemprego crônico como essência da crise do capital. No Brasil esse desemprego crônico se evidencia em números: no segundo trimestre de 2023 o país tinha 2,040 milhões de pessoas desempregadas há 2 anos ou mais. (IBGE, 2023a; 2023b).

É importante ressaltar que desse total, o “bolsão de desempregados” (ANTUNES, 2022) oriundos da crise não está associada necessariamente a falta de qualificação, assim como se pensava no século XX durante o desenvolvimento industrial, quando se associava o desemprego à falta de qualificação profissional. O desemprego crônico e sistêmico do século XXI atinge também as pessoas qualificadas para o trabalho.

Segundo pesquisa realizada no ano de 2021 pelo Núcleo Brasileiro de Estágios - NUBE, a cada dez pessoas formados com grau superior entre 2019 e 2020, cinco estão sem trabalho. O levantamento apontou ainda que 28% dos mais de oito mil entrevistados estavam desempregados há mais de 1 ano (SOBRINHO, 2021). A tendência para este cenário, Meszáros (2011, p. 69) já anunciava no ano de 1971, ao afirmar:

Como resultado dessa tendência, o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis.

²⁰ Expressão utilizada no ano de 2020 pelo então Ministro do Meio Ambiente Ricardo Sales, governo Bolsonaro, sobre aproveitar o contexto de pandemia para mudar as regras de proteção ao meio ambiente.

O caráter atualíssimo desta constatação, feita a mais de cinquenta anos, chega a ser assustador. De lá para cá a situação (de crise) vem se intensificando e elevando os níveis de desigualdade e exploração do trabalhador. O desemprego, o subemprego, a terceirização e a privatização – pautas da agenda neoliberal – caracterizam a situação da classe-que-vive-do-trabalho.

O capitalismo, em seu movimento de reestruturação e expansão em busca do constante lucro, não apenas aumenta o nível de exploração desses trabalhadores como altera as formas de fazê-lo; uma dessas formas é implantando no ideário social a falácia do empreendedorismo. Para isso regulariza-se o trabalho intermitente e altera-se a configuração de trabalhador assalariado para “empreendedor” ou “prestador de serviço”.

O capital chegou à conclusão de que esses trabalhadores, que são a base para novos empregos, teriam que ser transformados, teriam que ser transfigurados, não poderiam mais ser chamados de trabalhadores e de trabalhadoras. [...] As empresas perceberam que seria possível redeterminá-los e dar a eles uma nova definição que os excluísse da condição de assalariados. Eles deixariam de ser chamados de trabalhadores, trabalhadoras, proletários, proletárias, assalariados, assalariadas, e passariam a ser chamados de empreendedores, de prestadores ou prestadoras de serviços. (ANTUNES, 2022, p. 4)

Essa nova definição contribui significativamente para o aumento do lucro das empresas, pois tendo sua mão de obra composta por gente que “trabalha por conta própria” a empresa deixa de ter muitas obrigações legais com os trabalhadores - tais como salário, aposentadoria e auxílio-doença - e passa assim a economizar nos custos com mão de obra.

No capitalismo em crise, um exemplo de empreendedorismo é o que se chama de trabalhador de aplicativo, especialmente no ramo de transporte e serviço de entrega, como Uber, 99, Rappi e Ifood. Existe até nome para esse fenômeno social, chama-se uberização (ANTUNES, 2020); que cresce a cada ano e tem se tornado alternativa para fugir da categoria de desempregado. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA no ano de 2022 o Brasil possuía 1,5 milhão de pessoas trabalhando por “conta própria” por aplicativo. (BRASIL, 2022). Essa mesma pesquisa constatou que nos últimos 5 anos o número de motoristas e pessoas que trabalham com entrega por aplicativo subiu 72%.

Além do trabalho por demanda, como é o caso dos serviços por aplicativos, de modo intermitente e esporádico ainda há outra modalidade de trabalho que vai além da uberização e tenta driblar o desemprego: o *coworking*, espaços compartilhados de trabalho onde predomina a total insegurança trabalhista e a competição entre os trabalhadores. (ANTUNES, 2023).

É importante ressaltar que não foi a pandemia que originou esse cenário. Pois todas as pesquisas realizadas acerca desse ramo da informalidade apontam que desde 2014,

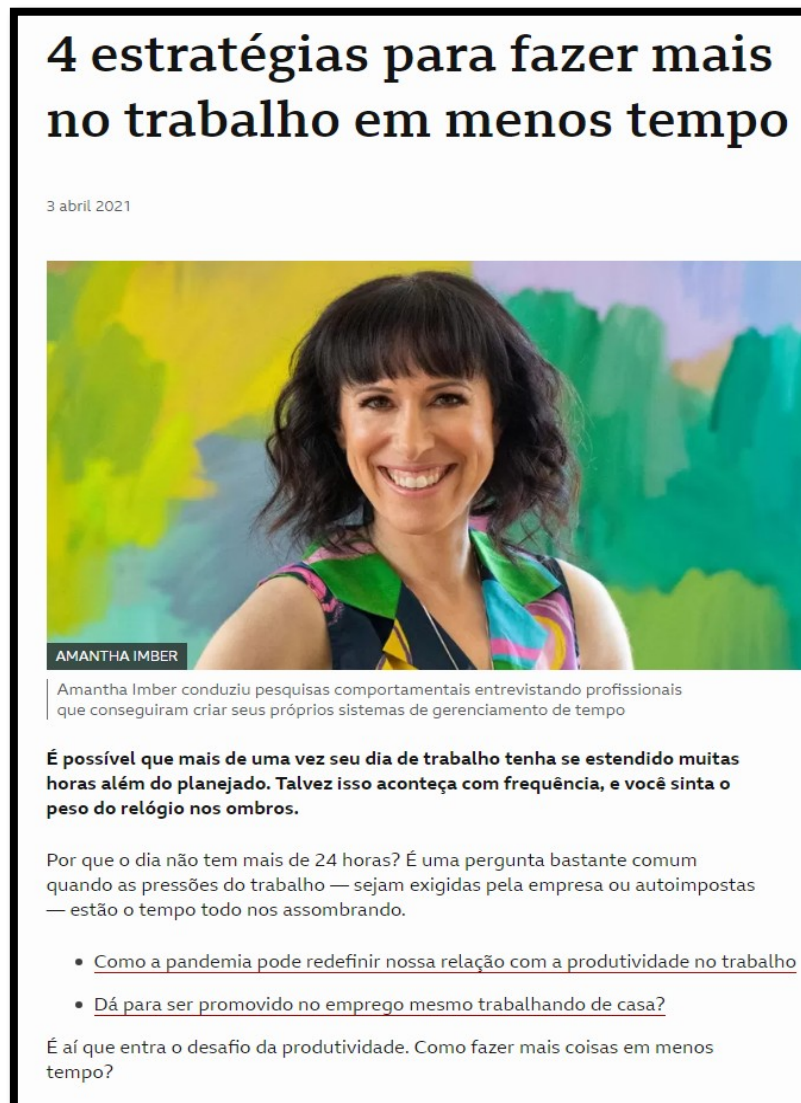
quando iniciou no Brasil a prestação de serviço de transporte e entrega por aplicativo, vem aumentando o total de pessoas trabalhando informalmente. Nesse sentido a crise estrutural do capital avança a passos largos para moldar o indivíduo de acordo com a lógica produtiva capitalista. Tendo já dominado a questão do tempo (inclusive de vida útil) dos trabalhadores, agora o sistema do capital avança dominando a mente humana.

Competências socioemocionais, programação mental, mudanças de *mindset* ajuste no padrão e empreendedorismo pessoal são algumas das tantas teorias do capital que objetivam treinar a mente humana para ser mais produtivo, visto que uma das máximas do capitalismo é ser mais produtivo em menos tempo. Então, tendo dominado o nosso tempo agora querem dominar a nossa mente. De acordo com Paula (2021, p.21):

As novas relações sociais desenvolvidas como alicerces do processo produtivo capitalista exigem novas formas de comportamento e de correspondentes visões de mundo, que enquadrem todos os indivíduos à natureza do sistema sócio-metabólico do capital.

Na mídia mundial, são mostradas matérias, como o exemplo a seguir, Figura 1, enfatizando os limites pessoais na relação tempo - trabalho – produtividade. A todo momento o capitalismo tenta (e sempre consegue) ultrapassar o limite de jornada de trabalho estabelecido formalmente com o trabalhador (isto para aqueles que ainda possuem um prévio acordo sobre as horas de trabalho).

Figura 1 – Reportagem sobre como ser produtivo em menos tempo.



Fonte: Jornal BBC News Brasil. Disponível em <https://www.bbc.com/>. Acessado em 09 ago. 2023

Essas ações direcionadas a ultrapassar os limites humanos reforçam a argumentação de Meszáros (2011), quando afirma que o sistema do capital atualmente se encontra circunscrito por uma crise crônica, permanente e, acima de tudo, metabólica; apontando, portanto, para os limites estruturais dessa organização social. Pois nesse momento o capitalismo tem como tarefa (já vencida) superar os limites humanos individuais e subjetivos, destacando que é o ser humano que está a serviço do sistema e não o contrário, provando mais uma vez que o capitalismo é um sistema que gira em torno da sua própria valorização.

O capitalismo vê os limites naturais, tanto os limites humanos quanto os limites ecológicos, como obstáculos para sua expansão. A regulação ambiental, por exemplo, é

um obstáculo para a expansão do capital; assim assistimos a destruição de reservas naturais em nome da produção e expansão do lucro.

Estando a crise do capital alterando essencialmente o complexo social do trabalho, todos os outros complexos são afetados pela crise, inclusive a educação. Na esfera da educação escolar o sujeito é moldado de acordo com o mercado de trabalho e esse, por sua vez, é constituído por características baseadas na exploração, competição e em muitos casos até desumanização (no sentido ontológico da palavra).

Frigotto (2010) ao tratar sobre a relação entre a educação e a crise do capitalismo ressalta que as mudanças ocorridas no âmbito educacional a partir dos anos de 1970 não ocorreram por acaso, mas sim impulsionadas pelas mudanças ocorridas no cenário econômico mundial em virtude das crises.

Sendo assim, a constante reestruturação do capital implica (sobretudo!) na reestruturação da educação escolar, pois é de lá que sairá a mão de obra necessária para ampliar os limites de produção e lucro da riqueza. O sistema capitalista sinaliza – e mais que isso, orienta – as políticas educacionais e institui práticas educativas subordinadas aos interesses do capital.

[...] novas demandas para a educação explicitadas por diferentes documentos dos novos senhores do mundo – FMI, BID e BIRD e seus representantes regionais CEPAL, OERLAC – baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente, expressam os limites das concepções da teoria do capital humano e as redefinem sob novas bases. (FRIGOTTO, 2010, p. 21, grifos do autor)

Estas categorias destacadas, especialmente a educação para a competitividade, constituem um perfil de trabalhador que se molda logo a partir da sua formação escolar inicial²¹ e se aprofunda na formação profissional. O eminente desemprego estrutural altera a função da escola e faz com que ganhe destaque no currículo o desenvolvimento de competências socioemocionais, componente que em sua essência visa preparar o aluno para o mundo do trabalho flexível e competitivo.

O diferencial intelectual promovido pela escolarização já não é suficiente para garantir um bom emprego e/ou promoção social. Meszáros (2011) ao evidenciar os efeitos da crise na educação, cunha o termo “crise estrutural da educação”, ressaltando o seguinte:

Da mesma forma, paralelamente ao crescente desemprego de intelectuais – tanto potencial como afetivo – como também ao agravamento da clivagem entre aquilo para o que supostamente se foi educado e as oportunidades reais de emprego,

²¹ A tese “O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental do estado do Ceará (ARAÚJO, 2020) evidencia os efeitos da educação baseada na competitividade no contexto infantil.

tornou-se cada vez mais difícil manter a subordinação tradicionalmente inquestionável da grande maioria dos intelectuais à autoridade do capital. (p. 55)

Este ponto, os números evidenciam. Uma pesquisa realizada no ano de 2021 revelou que quase metade (46%) dos motoristas e entregadores cadastrados na plataforma Uber tem ensino superior (ROSA, 2021). Assim, considerando que esse tipo de serviço não requer grau escolar superior, bem como não garante minimamente direitos trabalhistas e previdenciários, temos um cenário de alta taxa de pessoas formadas, porém desempregadas, visto que trabalhar para empresas desse tipo não efetiva necessariamente uma relação de emprego.

Portanto as evidências da crise do capital são muitas e seus efeitos repercutem em todos as esferas da sociedade, inclusive na educação e no ensino nas escolas. Alteram-se as políticas educacionais, ajustam os currículos, modificam-se as práticas de ensino e reestrutura-se a atividade docente aos ditames destrutivos do capital, visto que o complexo da educação visa atender às necessidades do capital.

A atividade docente enquanto labor passa a ter outras complicações e, acompanhando a reestruturação do mundo do trabalho, também é modificada. A desvalorização da escola e a ampliação do ensino a distância são alguns dos pontos que atingem a docência resignificando-a e ajustando-a à lógica capitalista.

Conclusão

Nos últimos vinte anos assistimos a intensificação da crise estrutural do capital caminhar a passos largos e a pandemia de Covid-19 serviu de terreno fértil para o aumento de todas as formas de exploração humana e ambiental. Vimos que as formas de organização do trabalho foram alteradas e isso no Brasil gerou o aumento do emprego e subemprego. O diferencial intelectual já não é garantia de bons salários ou valorização trabalhista, pois a falta de garantias previdenciárias e a perda de direitos trabalhistas afetam também os indivíduos que possuem elevado grau escolar.

Na tentativa de aumentar o lucro, o capital vai sendo concentrado e centralizado nas mãos de poucos capitalistas à medida que empresas maiores incorporam (ou destroem) empresas menores. Esse movimento vai corroendo a dinâmica interna desse sistema econômico e evidenciando uma das características de crise estrutural à própria forma de organização do sistema.

As reformas educacionais são reflexos da crise. Para que o sistema continue se expandindo é necessário moldar competências e habilidades socioemocionais e

interpessoais, que se justificam com fins produtivistas. A escola é chamada para formar o cidadão de acordo com a demanda do mercado flexível, que cada vez mais requer trabalhadores adaptados e adaptáveis ao subemprego e todo tipo de exploração da força de trabalho.

Agradecimento

Este estudo foi elaborado com apoio da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP/CE por meio da concessão de bolsa de incentivo estudantil.

Referências:

ANTUNES, Ricardo. Crise do capitalismo e regressão social para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13840, mar. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e (des)valor no capitalismo de plataforma: três teses sobre a nova era de desantropomorfização do trabalho. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org). **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo: Boitempo, 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, Karlane Holanda. **O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º do ensino fundamental do estado do Ceará**. Orientador: Raimundo Hélio Leite. 2020. 285 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/> . Acesso em: 25 ago. 2023.

BBC (Brasil). 4 estratégias para fazer mais no trabalho em menos tempo. **BBC News Brasil**, [s. l.], 21 abr. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-56580201> . Acesso em: 25 ago. 2023.

BBC (Brasil). As 14 recessões dos últimos 150 anos - e por que a do coronavírus deve ser a 4ª pior. **BBC News Brasil**, [S. l.], p. 0-0, 1 jul. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53239921> . Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL tem cerca de 1,5 milhão de pessoas que trabalham em aplicativos de forma informal, diz Ipea. **Jornal da Globo**, Brasil, 10 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia> . Acesso em: 15 ago. 2023.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In.: HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 18.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia Estatística. In: **R7**. [S. l.], 15 ago. 2023a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> . Acesso em: 15 ago. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. PNAD Contínua Trimestral: desocupação recua em oito das 27 UFs no segundo trimestre de 2023. **Agência IBGE Notícias**, Brasil, 15 ago. 2023b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/> . Acesso em: 15 ago. 2023.

JIMENEZ, S. Educação e escola no contexto da crise estrutural do capital. IV **Seminário sobre marxismo e formação do educador** - parte 2/2. 2016. 2h39m35s. Disponível em: <https://youtu.be/8zRXxSNy1FI> . Acesso em: 26 set. 2023.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA Carla. O homem que fugiu da manada e lucrou US\$ 7 bi com a crise. [S.l.]. **Estadão**, 2009. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/economia/radar-economico/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social & Sociedade**, n. 111, p. 413–429, jul. 2012. Disponível em [SciELO - Brasil - Crise do capital e consequências societárias Crise do capital e consequências societárias](#). Acesso em 27 set. de 2023.

PANIAGO, Cristina. **O Estado e a crise Estrutural do Capital**. 2013. 1h35m23s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GK26MNnOm4E> . Acesso em: 11 set. 2023.

PARANÁ, Edemilson; MEDEIROS, Márcio Felipe Salles. Vida programada: o imbricamento ser humano-máquina e a ideologia da técnica no capitalismo contemporâneo. **Contemporânea**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 223-245, jun. 2017 Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/2316-1329.035> . Acesso em: 27 set. 2023.

PAULA, Mauricio de Oliveira. **A reforma do Ensino Médio e as novas necessidades do capital**. Orientador: Frederico Jorge Ferreira Costa. 2021. 135f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado acadêmico em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](#). Acesso em: 02 out. 2023.

POCHMANN, Márcio. As crises do capitalismo. **TV Boitempo**, 2021. 1 vídeo (2h06min43s). Publicado pelo TV Boitempo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EZsyTObNlrk> . Acesso em: 26 set. 2023.

ROSA, Giovanni Santa. Uber: quase 50% dos motoristas e entregadores têm ensino superior no Brasil. **Terra**, [S. l.], p. 0-0, 15 dez. 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SOBRINHO, Wanderley Preite. 5 em cada 10 formados entre 2019 e 2020 estão sem trabalhar, diz pesquisa. **Uol**, São Paulo, 18 abr. 2021. Empregos e Carreiras, p. 0-0. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/> . Acesso em: 15 ago. 2023.

TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza; PAIM, Jairnilson Silva. A crise mundial de 2008 e o golpe do capital na política de saúde no Brasil. **Saúde em Debate** [online]. 2018, v. 42,

pp. 11-21. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042018S201>. Acessado 26 set. 2023.

3.3. ARTIGO 3²² – TENDÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

Paula Trajano de Araújo Alves
Solonildo Almeida da Silva
Sandro César Silveira Jucá

Resumo

Este artigo analisa as formas e tendências que compõem o mundo do trabalho no Século XXI no Brasil relacionando essa realidade de trabalho flexível ao contexto do magistério na Educação Básica brasileira. Inicialmente, a fim de contextualizar a discussão, são apresentados os conceitos de terceirização, pejetização e uberização como formas e tendências de trabalho precarizado, apresentando dados estatísticos recentes sobre a realidade brasileira nesse sentido. Em seguida esses conceitos são relacionados ao contexto do trabalho docente, evidenciando informações estatísticas relevantes acerca do trabalho docente no Brasil. O estudo possui abordagem qualitativa do tipo bibliográfico e documental. A pesquisa utiliza dados coletados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) e do Censo Escolar da Educação Básica 2023, além de outras fontes oficiais brasileiras acerca do trabalho. A conclusão aponta que as formas de trabalho precarizado típicas da terceirização, pejetização e uberização também já figuram no contexto do trabalho docente como tendência contratual.

Palavras-Chaves: Trabalho. Capitalismo flexível. Trabalho docente. Educação Básica.

1. Introdução

O processo de reestruturação produtiva iniciado na década de 1970 nos países centrais, e no Brasil a partir dos anos de 1980, tem causado alterações significativas em todos os aspectos de organização do trabalho. A flexibilização, palavra de ordem do modelo trabalhista neoliberal, tem dado o tom das relações e atingido níveis alarmantes no tocante à organização do trabalho no contexto capitalista.

Desregulamentação do trabalho, desemprego estrutural, empregos temporários, desarticulação sindical, aumento da competitividade, flexibilização das funções, aumento de tarefas e responsabilização são algumas das nuances do ideário de trabalho flexível; juntas essas características acarretam – e intensificam cada vez mais - a precarização do trabalho, já desvirtuado a partir do estabelecimento do capitalismo como sistema social. Tal situação, afeta os trabalhadores em geral e, como não poderia ser diferente, afeta também os professores. O trabalho docente não está dissociado das relações sociais determinadas

²² Artigo publicado na revista Espaço e Economia – Revista Brasileira de Geografia Econômica no mês de abril de 2025. Disponível em <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/29644>. Aqui reproduzido na íntegra de acordo com o periódico.

pelo sistema do capital, dessa forma está sujeito à todas as formas de precarização inerentes ao modelo trabalhista neoliberal.

No caso específico do Brasil, a ausência de um sistema educacional unificado nacionalmente permite que cada estado e cada município gerencie a carreira docente a seu modo, pois cada unidade da federação seleciona, contrata e direciona o trabalho docente de acordo com suas particularidades. Um dos efeitos dessa diferenciação é a desarticulação dos docentes enquanto categoria.

O conjunto de reformas educacionais promovidas no Brasil nos anos de 1990, fundamentadas pela Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), oficializaram a adequação da educação escolar pública aos princípios da administração gerencial e isso atingiu diretamente o trabalhador do magistério alterando as formas de organização da carreira docente.

Na última década, mais precisamente a partir do ano de 2017, algumas reformas atingiram fortemente os trabalhadores da educação; a exemplo dessas pode-se citar a Reforma Trabalhista, sancionada via Lei nº 13.467/17 (Brasil, 2017a), e a Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017b). Além da numeração parecida essas duas leis que afetaram o magistério (não por acaso) tem algo em comum: ambas foram sancionadas no governo do presidente Michel Temer, governo marcado por turbulências e movimentos reformistas assentados no discurso neoliberal, tais como aprovação do teto de gastos para o setor público e ampliação da terceirização.

Na esteira de modificações trabalhistas que afetaram o trabalho dos professores, surge no ano de 2020 uma pandemia que viria a alterar drasticamente as relações de trabalho no campo da educação. A pandemia de Covid19 alterou as bases do modelo de trabalho até então vigente, intensificando de modo geral a precarização e degradação do trabalho assalariado. No contexto do magistério, a pandemia fragilizou a atividade docente a níveis inimagináveis, inclusive promovendo a desvalorização social dessa atividade.

Diante deste cenário, este estudo visa compreender o fenômeno da intensificação da precarização do trabalho docente no Brasil no século XXI, considerando como contexto geral as tendências do mundo do trabalho no modo de produção capitalista e situando os trabalhadores do magistério na atual conjuntura.

2. Descrição metodológica

Serão inicialmente apresentados conceitos teóricos acerca das formas contemporâneas de trabalho e posteriormente situado o trabalho docente nesse contexto.

Serão abordadas questões relacionadas à carreira, trabalho temporário exercício da função entre outras tendências de desvalorização profissional. As análises serão baseadas em dados estatísticos e informacionais recentes acerca do trabalho docente no Brasil.

Para isso desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e documental utilizando como principais fontes de dados o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) por meio do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, além de outras fontes complementares acerca do mundo trabalho no Brasil.

A seguir, uma explanação geral acerca das tendências e formas de trabalho no Século XXI e posteriormente uma análise do trabalho docente com base nessas tendências atuais.

3. Terceirização, pejotização e uberização: formas de trabalho flexível no Século XXI

A exploração da força de trabalho com base em um regime econômico e social desigual não é novidade no sistema do capital, aliás, dito em outras palavras, essa definição poderia figurar como o conceito base do modo de produção capitalista; visto que a precarização do trabalho é um processo intrínseco ao próprio capitalismo. Porém o destaque deste estudo é o processo contínuo de intensificação da precarização do trabalho ocorrido no século contemporâneo, século XXI.

Os últimos 30 anos foram palco para mudanças profundas no mundo do trabalho. A mundialização do capital, a acumulação e a organização produtiva flexíveis e o neoliberalismo constituíram nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, um novo (e precário) mundo do trabalho; tornando-o complexificado, fragmentado e heterogêneo atribuindo-lhe intensas e severas modificações (Rosa e Aquino, 2019; Silva, 2020); características que acentuam a crise estrutural do capital. Nesse sentido, Gomes, Lima e Moraes (2017, p. 157) afirmam:

No que se refere à classe trabalhadora, a crise estrutural do capital, fazendo uso do Estado neoliberal e da reestruturação na era da acumulação flexível, tem acarretado progressiva desvalorização e precarização do trabalho humano em escala mundial, a perda de direitos conquistados, o aumento do trabalho terceirizado, do subemprego e do trabalho informal, além de um grande número de desempregados no mundo todo.

O ideário do trabalho flexível alterou não apenas a objetividade do mundo do trabalho mas também a subjetividade dos trabalhadores, implantando nos sujeitos a

consciência do empreendedorismo individual como solução para a desigualdade social, essa que, por sua vez, é produto necessário à reprodução do capitalismo.

No capitalismo contemporâneo a flexibilização do trabalho é apregoada como sinônimo de liberdade. Os direitos trabalhistas – tão almejados e conquistados por gerações passadas como resultado de muita luta - agora são secundarizados no patamar das relações trabalhistas. “Aos poucos, a população vai entendendo que é melhor menos direitos e [mais] emprego do que todos os direitos e desemprego” assim disse o ex-presidente da república Jair Bolsonaro (Veja, 2018) expressando a máxima neoliberal que fundamenta o afrouxamento das leis trabalhistas.

A taxa de desemprego no país ainda é altíssima. Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística considerando o primeiro trimestre de 2024 apontam que o Brasil possui mais de 8 milhões de desempregados, inclusive esse número representa um aumento dessa taxa se comparado ao período anterior de 2023. Some-se a esse número o total de 13,4 milhões de trabalhadores empregados sem carteira assinada e 25,6 milhões de trabalhadores por conta própria (IBGE, 2024), além disso a pesquisa registrou um total de 39,2 milhões de trabalhadores informais dentro de uma taxa de informalidade registrada em 39%.

São números altos que pouco oscilam de um ano para outro e podem ser usados para representar o desemprego crônico que atinge o país. Esse desemprego nada mais é do que o desemprego estrutural (Meszáros, 2011) ocasionado pelo próprio sistema do capital, que consequentemente produz contingentes excedentes.

Diante desse cenário, a saída dos donos do capital, isto é, os donos dos meios de produção, é apelar para o discurso da flexibilização ou afrouxamento dos contratos de trabalho, pois esse excedente de força de trabalho disponível alimenta a precarização do trabalho e a insegurança do trabalhador, visto que a todo momento ele é lembrado que pode ser substituído. Esse desemprego crônico possibilita cada vez mais a diminuição dos salários ao mesmo tempo que aumenta a exploração por várias vias, não só a exploração física mas, sobretudo, a exploração da consciência, da subjetividade dos trabalhadores.

Nesse sentido, a racionalidade neoliberal propagandeia a necessidade de mudança de hábitos e de mentes. “Mude seu *mindset!*” é a ordem do sistema que incentiva a competição do indivíduo até com ele mesmo, visto que o fundamento dessa racionalidade apresenta a ideia de que o próprio indivíduo por meio da sua mentalidade “negativa” e “pessimista” é que está sendo empecilho para seu crescimento pessoal e econômico. Essa

é a saída do sistema para isentar-se da culpa pelos problemas sociais transferindo-a para o próprio sujeito.

E nessa conjuntura, surgem novas formas e tendências do trabalho típicas do século XXI que evidenciam o caráter de degradação em que transita o trabalho humano em meio à formas de desregulamentação, flexibilização e precarização. Essas dimensões afetam a *classe-que-vive-do-trabalho* (Antunes, 2009) alterando significativamente as relações sociais. Essas quatro tendências não ocorrem separadamente ou de maneira única, pelo contrário, uma produz a outra e se retroalimenta dos efeitos da seguinte.

Em termos gerais pode-se exemplificá-las da seguinte forma: a desregulamentação ocorre, por exemplo, no sentido do trabalho informal, da desmobilização sindical e da exploração da reserva da força de trabalho disponível e subordinado a todo tipo de insegurança. Já a flexibilização ocorre a medida que há o afrouxamento dos contratos sociais de trabalho e associação do conceito de flexibilidade com liberdade. Além disso no mundo do trabalho no contexto do século XXI ocorre a flexibilização da subjetividade humana à medida que somos chamados a estarmos sempre disponíveis, criativos e resilientes.

A tendência da precarização do trabalho pode afetar tanto os trabalhadores regulamentados quanto os desregulamentados, pois trata-se, por exemplo, da fragilização das relações e condições de trabalho, podendo atingir tanto as forças produtivas quanto os meios de produção. E por último, a terceirização, “o mais importante componente produtivo do neoliberalismo” (Cruz, 2013), que possibilita e abriga todas as outras tendências citadas anteriormente, inclusive foi a pauta principal da mais recente reforma trabalhista brasileira.

A terceirização é uma das formas de trabalho que assistimos emergir no século XXI. Essa forma de trabalho cada vez mais amplia-se para vários setores da economia e no Brasil ganhou ênfase na reforma trabalhista de 2017, Lei 13.467/17 (Brasil, 2017). Segundo Silva (2020, p. 80),

A terceirização é um poderoso mecanismo de precarização das relações de trabalho, devido às possibilidades que abre para as empresas contratantes não cumprirem os direitos trabalhistas. Seu objetivo é elevar os ganhos do capital com a redução dos custos da força de trabalho, não à toa é uma estratégia que se agudiza em cenários de baixo crescimento econômico.

Nesse sentido, deve-se considerar também que a terceirização corresponde não apenas a necessidade econômica do modelo neoliberal no tocante ao lucro financeiro imediato mas, principalmente, trata-se de um objetivo ideológico no sentido de desvincular cada vez mais o produto (riqueza) do produtor (trabalhador).

No atual padrão de acumulação, a flexibilidade instrumentada pelo contrato de trabalho terceirizado gera trabalhadores difusos e oficialmente descaracterizados como tal, visto que até mesmo o nome da categoria muda, o trabalhador passa a ser chamado – e se chamar! – prestador de serviço. Essa mudança de nomenclatura não ocorre por acaso, mas sim, notadamente o cumprimento de uma agenda política.

Esta pesquisa não encontrou dados oficiais recentes sobre o mercado da terceirização no Brasil. O próprio IBGE admite a complexidade dessa forma de trabalho afirmando que a terceirização, assim como a subcontratação, é um ponto difícil de ser medido pois há diversos níveis de terceirização e subcontratação, que vão de pessoas até empresas (IBGE, 2024). Um relatório produzido pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) há 10 anos atrás, 2014, registrou que os trabalhadores terceirizados perfaziam um total de 26,8% do mercado formal de trabalho e a diferença salarial entre os trabalhadores terceirizados e os trabalhadores diretos chegava a 27% (Central Única dos Trabalhadores, 2014).

A Confederação Nacional da Indústria ao listar, em sua página oficial, “as vantagens da terceirização” apresenta a primeira delas sendo a “Redução das ações na Justiça do Trabalho” (Confederação Nacional da Indústria, 2024), evidenciando, portanto o argumento apresentado por Valência (2016) ao apontar a desregulamentação como tendência do trabalho no século XXI.

Na esteira da flexibilização como instrumento para redução de custo e aumento do lucro, outra forma de trabalho imprime no século XXI a marca da agudização da precarização do trabalho humano: a pejotização. Nessa forma de trabalho, assim como ocorre na terceirização, o trabalhador é afastado da sua condição subjetiva individual e passa a ocupar uma condição de empresa; deixando de ser tratado contratualmente como Pessoa Física para ser Pessoa Jurídica (PJ).

Portanto há o desvirtuamento do contrato de trabalho como sendo de empresa para empresa e não de empresa para trabalhador. “Aquele hoje denominado empreendedor é na realidade o trabalhador solitariamente encarregado de sua própria reprodução social. Sozinho enquanto gerente de si próprio, ao mesmo tempo que segue subordinado às empresas” (Abílio, 2020, p.116).

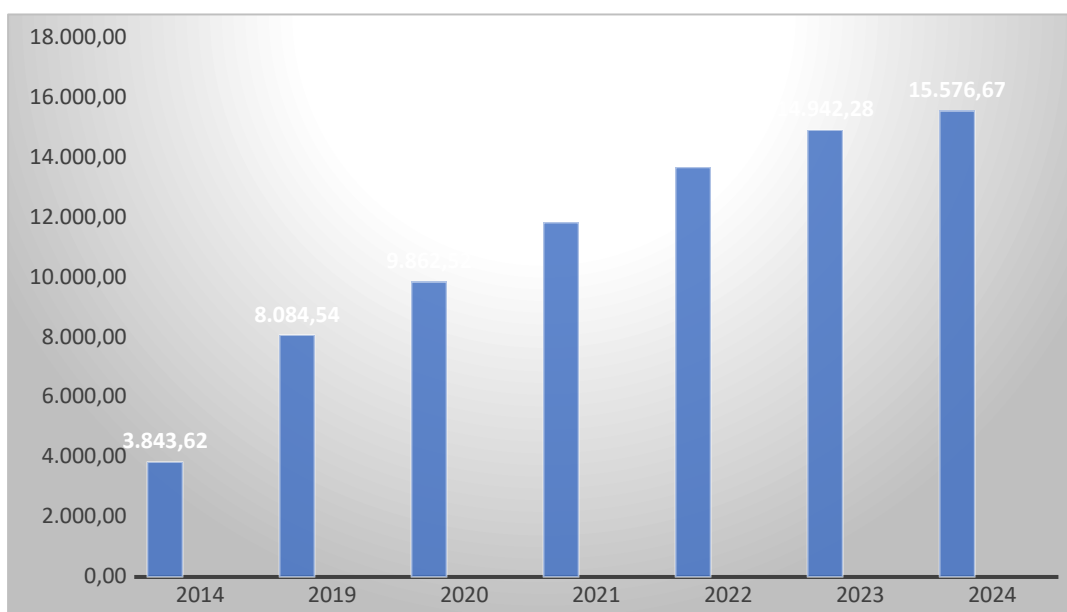
Essa prática precariza a relação de trabalho porque, além de afastar cada vez mais o trabalhador da sua posição social, significa a desorganização coletiva, renúncia de direitos trabalhistas e outras garantias tais como limitação da jornada de trabalho,

pagamento de horas extras, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), etc. Já para o empregador representa lucro por meio da redução de custos trabalhistas e tributários.

Em suma, enquanto a flexibilização busca modificar algumas normas trabalhistas, a pejetização – que pode ser facilitada com a flexibilização das leis trabalhistas – descaracteriza a relação de emprego, retira a aplicabilidade de normativos legais em razão do trabalhador (Silva, 2020, p. 84).

Os Microempreendedores Individuais (MEIs) são representantes dessa nova forma de trabalho. Observa-se o crescimento acelerado do registro de PJ no mercado de trabalho, sendo que no mês de março de 2014 o Brasil contava com 3.843.616 (três milhões oitocentos e quarenta e três mil seiscentos e dezesseis) MEIs e atualmente, 10 anos depois, no ano de 2024 o país contabiliza 15.575.670 (quinze milhões quinhentos e setenta e cinco mil seiscentos e setenta) MEIs, representando um total de mais de 73 % de empresas formais do país (SEBRAE, 2023). Vejamos abaixo o gráfico representando o aumento de MEIs no Brasil.

Gráfico 1 – Registro de MEIs no Brasil no período de março de 2014 a março de 2024



Fonte: IBGE (2024)

O crescimento registrado no Gráfico 1 evidencia a pejetização como uma forma de trabalho com tendência explícita de ampliação no século contemporâneo, inclusive o Brasil registra uma alta taxa de pessoas que pedem demissão do emprego formal para se tornar empreendedor individual. Porém a expectativa de liberdade financeira e facilidade de crédito, entre outras vantagens e facilidades propagandeadas pela lógica neoliberal, caem

por terra ao se analisar o número de MEIs que não obtém êxito na jornada “encantadora” do empreendedorismo individual. As reverberações desse contexto na profissão docente serão detalhadas mais adiante em seção específica.

Segundo o Sebrae (2023) os MEIs têm a maior taxa de mortalidade no mercado, pois 29% fecham após 5 anos de atividade. Esse mesmo estudo do Sebrae aponta que, entre as empresas que faliram, mais de 40% dos entrevistados eram funcionários de empresa privada antes de abrir seu próprio negócio. Considerando esse contexto, pode-se dizer que anualmente uma grande parcela de trabalhadores antes empregados voltam para compor o exército de reserva (Marx, 2013) do ciclo de acumulação capitalista, uma vez que “a população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista” (Marx, 2013 p. 462).

Importante ressaltar ainda que “as formas que assume hoje a circulação mercantil de força de trabalho tendem a fazer diminuir cada vez mais a distância entre exército ativo e exército de reserva, constituindo uma “classe trabalhadora de reserva”, em circulação constante (Felix, 2023, p.41). Nesse sentido, Paulino *et al* (2024, p.695) afirmam que “o desemprego estrutural é imanente ao modus operandi como o capital operacionaliza sua acumulação. A funcionalidade do exército industrial de reserva é mantenedora dos salários em níveis de manutenção da subsistência mais basal”.

Uma outra forma de trabalho típico do século XXI e em crescente expansão é a uberização. Esse termo foi cunhado pelo sociólogo Ricardo Antunes para definir a tendência de forma de trabalho criada originalmente por aplicativos de serviços tais como a Uber, IFood, 99, Rappi etc., mas de modo geral na atualidade não se resume apenas ao serviço executado por plataformas digitais. Trata-se de um modelo de relação de trabalho baseado na disponibilidade, desregulamentação e desvinculação do trabalhador, podendo ser encontrado em vários tipos de ocupações.

Antunes (2020, p.9) conceitua da seguinte forma: “A uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de “prestação de serviços” e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho”. É importante ressaltar que essa situação de trabalho uberizado, ou trabalho do tipo prestação de serviços via plataforma digital, já atinge também o magistério. Veremos isso adiante na próxima seção.

Esse modelo de relação de trabalho contemporâneo se opõe ao modelo tradicional de emprego regido pelas leis trabalhistas pois, diferentemente da pejotização, nessa forma

o trabalhador continua enquadrado como indivíduo físico (não PJ) porém trabalhando por conta própria e sem vínculo²³ com a empresa a qual se cadastrou para “prestar serviço”.

O trabalho por conta própria típico da uberização representa o ápice da intensificação da precarização do trabalho humano, pois o trabalhador é explorado de várias formas pela empresa - que em termos técnicos nem pode ser considerada empregadora -ao mesmo tempo que não usufrui de nenhum direito trabalhista com a empresa para a qual trabalha.

O trabalho no modelo uberização sequestra a subjetividade humana ao imbuir no trabalhador a ideia de que ele é o responsável pelos meios e objetos de trabalho utilizados para produzir. Silva (2020, p. 87) afirma que o trabalho no modelo uberização “materializa a ideia de que o trabalhador tem que ir para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar”.

Outra evidência factual acerca da máxima precarização do trabalho uberizado é a questão da disponibilidade do trabalhador perante a empresa. Por exemplo, pode-se utilizar o caso dos entregadores por aplicativos. Esses, por sua vez, ficam disponíveis para a empresa mas sem serem remunerados por tal disposição.

Eles e elas ficam *à espera de* uma chamada por smartphone e, quando a recebem, ganham estritamente pelo que fizeram, nada recebendo pelo tempo que ficaram esperando. Essa modalidade de trabalho abrange um universo imenso de trabalhadores e trabalhadoras, de que são exemplos médicos, trabalhadoras do *care* (cuidadoras de idosos, crianças, doentes, portadoras de necessidades especiais etc.), motoristas, eletricitas, advogados, serviços de limpeza, consertos domésticos, entre tantos outros. Tudo isso facilitado pela expansão do trabalho online e pela expansão dos “aplicativos”, que inviabilizam ao mesmo tempo que ampliam exponencialmente uma parte expressiva da classe trabalhadora, em especial, mas não só no setor de serviços (Antunes, 2020, p.10)

É comum nas grandes cidades a cena de homens e mulheres largados em calçadas sujas ou em becos sombrios a espera de serem “contemplados” com alguma entrega. Em síntese, no caso dos trabalhadores por aplicativos de serviços, é uma jornada invisibilizada e não paga (Maior e Vidigal, 2022).

Dormir na rua e pedalar 12 horas por dia (Machado, 2019) são relatos comuns para alguns entregadores. Há inclusive o esforço de alguns estabelecimentos comerciais para dificultar (ainda mais!) a situação desses trabalhadores com ações como impedir o uso da internet ou proibir que acessem o mesmo ambiente dos clientes.

²³ Desde o ano de 2019 que tramitam na justiça ações envolvendo a empresa Uber e trabalhadores. Recentemente, já em 2024 o Superior Tribunal Federal (STF) decidiu que esse tema é de “repercussão geral” e por isso definirá oficialmente o entendimento do STF sobre esse tipo de emprego “uberizado”. Nesse contexto, a Uber solicitou suspensão de todos os processos envolvendo ações trabalhistas enquanto aguarda decisão geral do STF. No ano de 2024 tramita também em âmbito legislativo um projeto de lei que estabelece direitos trabalhistas a motoristas de aplicativos (Vivas, 2024).

Situações como essas, e outras que diariamente são noticiadas, ferem os direitos estabelecidos na Constituição Federal referente à dignidade e valorização do trabalho humano. “Artigo 170: O princípio da valorização do trabalho humano é um dos fundamentos da ordem econômica brasileira, que deve garantir a todos uma existência digna (Brasil, 1988). Enquanto isso as empresas plataformizadas aumentam o lucro a cada ano. A Uber, por exemplo, teve um lucro anual de US\$ 1,1 bilhão em 2023, já o IFood lucrou US\$10 milhões no ano de 2022 (Alvarenga, 2024; Fleischmann, 2022).

Segundo o IBGE no ano de 2022 o Brasil registrava o total de 1,5 milhão de pessoas trabalhando por meio de aplicativos de serviços no país. Em relação à escolaridade, 61,3% dos plataformizados concentravam-se nos níveis médio completo ou superior incompleto e entre esses trabalhadores com o nível superior completo, o rendimento financeiro era 19,2% inferior ao daqueles que não trabalhavam por meio de aplicativos de serviços. Além disso, no geral os plataformizados trabalham mais horas por semana (IBGE, 2023). Fontes (2017, p.58) assim afirma:

Não há jornada de trabalho combinada ou obrigatória, nem limites para ela, tampouco dias de repouso remunerado. Estes se sabem trabalhadores, mas não se consideram como tal, mas como prestadores de um serviço casual, mesmo se movidos pela mais dramática necessidade

Diante disso, a precarização atinge níveis antes inimagináveis, pois além a insegurança que assola esses trabalhadores reside tanto em sentido jurídico quanto físico; há números alarmantes de violência física contra os trabalhadores por aplicativos de entrega e transporte e nesses casos o trabalhador não pode contar com assistência direta da empresa para qual presta serviço, pois o seu vínculo empregatício é juridicamente questionável. Além disso a contaminação por doenças, a exemplo de Covid19, também os assombra. De todo modo, “para esses profissionais, o futuro do trabalho é desalentador, porque, no final de um dia de trabalho, o que se espera é sobreviver e não morrer” (Greggo *et al*, 2022, p. 103).

As teorizações apresentadas até aqui tornam-se fundamentais para entendermos como se constitui e se apresenta a precarização do trabalho docente no século XXI. Portanto, a seguir veremos como, na prática, essas formas e tendências de trabalho precarizado reverberam no trabalho docente no Brasil.

4. Formas de precarização do trabalho no contexto do magistério na Educação Básica

As formas e tendências apresentadas na sessão anterior evidenciam, sobretudo, a crise – estrutural – do capital refletido no mundo do trabalho. A flexibilização dos contratos trabalhistas instrumentalizado de modo geral pela perda de direitos e, principalmente, desvalorização da atividade humana revelam o caráter devastador do sistema do capital contemporâneo.

Os profissionais do magistério, mesmo tendo por geralmente escolaridade elevada e desempenhem uma atividade com determinadas especificidades, não estão imunes às formas de precarização do trabalho, pois a exploração e degradação do trabalho humano é consequência que, em graus distintos, atinge todos os trabalhadores independentemente do grau de escolaridade.

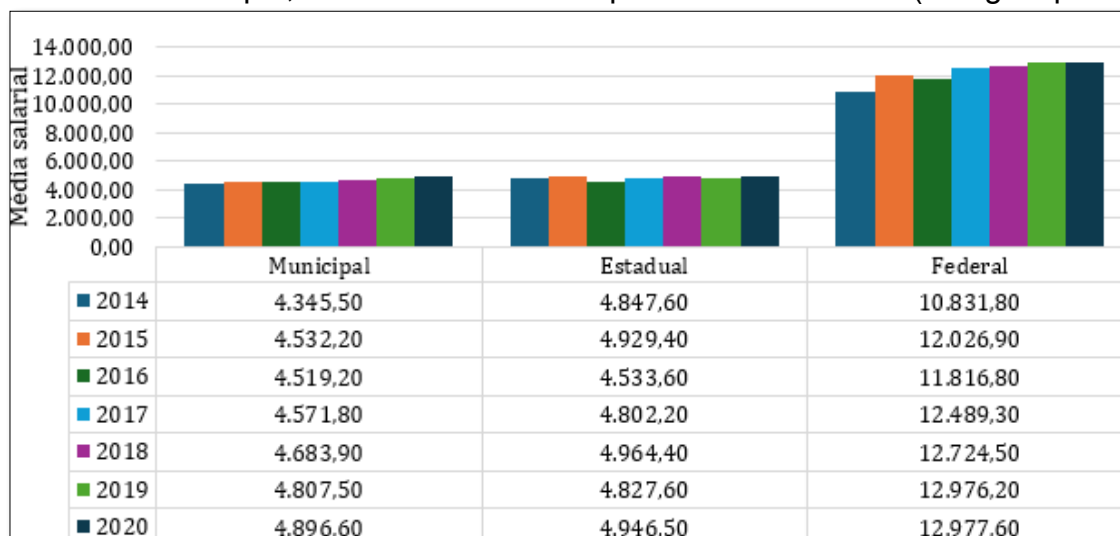
Trabalho temporário, contratos flexibilizados, desigualdade de direitos, terceirização, desvio de função, insalubridade e outras diversas formas de precarização também atingem o trabalho docente em todas as esferas da educação, inclusive aquele executado nas instituições de ensino superior públicos e privados, onde o nível escolar dos trabalhadores é altíssimo em termos de qualificação para a função.

As reformas realizadas na década de 1990, e de acordo com tendências e pressões internacionais, alteraram a racionalidade das relações do trabalho educacional; imprimindo também neste segmento a lógica gerencial baseada em políticas de descentralização e responsabilização. Com isso enfatiza-se o gerenciamento da educação baseado em produtividade e competitividade, características da lógica neoliberal que atingem não só a gestão da escola mas também o trabalho dos professores.

A falta de um sistema nacional de educação contribui para a precarização do trabalho docente, pois no Brasil os estados e municípios contratam seus professores de acordo com suas especificidades, assim, cada unidade da federação e cada prefeitura define seus critérios de seleção e carreira docente, o que resulta em grande desigualdade salarial e de condições de trabalho dentre as diferentes regiões do país” (Silva, 2020, p.117).

A desvalorização profissional é evidenciada não apenas pelos formatos de contratação mas também pela remuneração atribuída aos docentes. Vejamos abaixo, no Gráfico 2, o panorama comparativo de remuneração salarial dos docentes da Educação Básica no período de 2014 a 2020 relacionando as redes de ensino municipal, estadual e federal.

Gráfico 2 - Remuneração média dos docentes da Educação Básica - 40 horas semanais nas redes municipal, estadual e federal no período 2014 – 2020 (corrigida pelo IPCA/2020)



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do INEP (2023b)

A comparação evolutiva entre as redes de ensino evidencia a disparidade de remuneração existente na carreira docente. A diferença salarial entre a remuneração dos professores da rede federal e remuneração dos docentes da rede municipal é de mais que o dobro; sendo que a rede municipal comporta 49,6% dos docentes da Educação Básica, enquanto a rede federal comporta apenas 26,6% (INEP, 2023b). De acordo com o Gráfico 3 enquanto no ano de 2020 a média salarial de um professor municipal era de R\$ 4.896,60 um professor da rede federal ganhava em média R\$ 12.977,60, ambos trabalhando no segmento de Educação Básica e, obviamente, em condições de trabalho muito distintas.

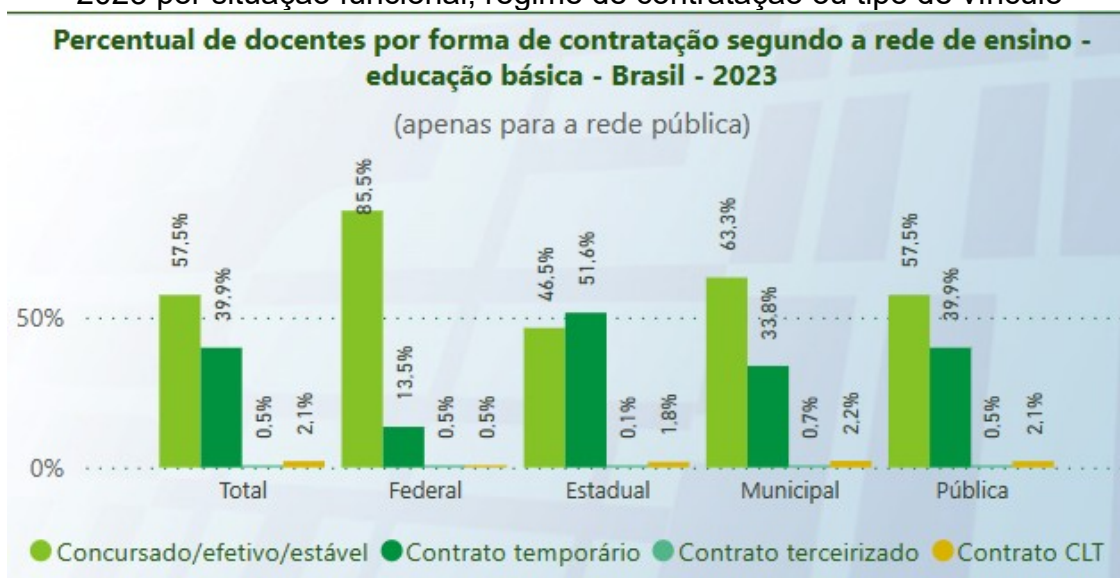
Uma análise mais aprofundada dessa situação evidenciaria em termos salariais a problemática de cada entidade federativa reger a carreira dos seus docentes de acordo com suas especificidades, uma vez que isso gera distorção salarial que acarreta precarização da profissão docente. Como exemplo, podemos citar as seguintes comparações: em 2023 um professor da rede municipal de Grupiara/MG ganhava em média R\$ 1.321,5 enquanto um professor da rede municipal de Paulínia/SP ganhava em média R\$ 11.610,6 (INEP, 2023b).

É importante ressaltar que a remuneração dos professores varia de acordo com o recurso orçamentário das entidades federativas, portanto uma cidade que arrecada mais tende a pagar maior salário aos professores. De todo modo essas disparidades revelam as consequências referentes à ausência de um sistema educacional nacional, problema apontado por Saviani (2013) ao discutir os entraves postos na educação escolar brasileira,

afirmando que a falta de um sistema nacional de ensino “configura a situação de penúria pela qual passam as nossas escolas e pela qual passam os nossos professores: condições de trabalho precárias e salários precários” (p.98).

Sobre o regime de contratação dos professores no Brasil, vejamos abaixo informações extraídas do Censo Escolar da Educação Básica 2023 (INEP, 2023a) apresentando o panorama geral acerca do regime de contratação dos professores no Brasil.

Gráfico 3 – Percentual de docentes da educação básica na rede estadual no Brasil em 2023 por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo



Fonte: Censo Escolar 2023 (INEP, 2023a)

O Gráfico 3 apresenta um panorama atual acerca do regime de contratação na esfera do magistério da Educação Básica brasileira. Os dados apresentados revelam que de modo geral no Brasil a maioria dos professores da escola pública possuem vínculo estável, porém ao detalhar essa informação de acordo com as esferas administrativas revela-se que na esfera estadual e municipal ainda é grande o número de professores contratados temporariamente.

Nesse sentido é alarmante a situação de modo geral nas redes estaduais, onde 51,6% dos professores são temporários, ou seja, a maioria. Há quase 10 anos atrás esse percentual era de 32,5%, o que revela o contrato temporário – com todas as suas consequências trabalhistas degradantes - como uma tendência na carreira docente no Brasil.

O trabalho temporário e sem efetivo vínculo empregatício é fator gerador de diversas consequências para todas as instâncias da educação, incluindo gestão, professores e alunos. Apesar de no Brasil haver legislação que resguarda a carreira docente, predomina-

se de modo geral o contrato temporário; tanto nos estados quanto nos municípios esse tipo de vínculo (precarizado!) é o mais comum.

A título de exemplo tem-se o Estado do Ceará, onde foi registrado no Censo Escolar de 2023 um percentual de 57% de professores temporários; de modo geral (considerando as outras formas de contratação) quase 60% dos docentes da rede estadual do Ceará não são concursados (Paulino, 2024). Há estados com dados ainda mais alarmantes como é o caso do Estado de Minas Gerais que registrou um percentual de 80,4%, sendo que no ano de 2014 o referido estado registrava apenas 19,9% de professores temporários (INEP, 2023).

Muitos estados e municípios utilizam a possibilidade jurídica de contratação docente temporária como regra quase permanente. O trabalho docente no formato temporário precariza a profissão e o ensino, além disso prejudica o aluno pois ele tem o ciclo de ensino interrompido cada vez que o contrato do seu professor se encerra. O trabalho temporário precariza a atividade docente à medida que o trabalhador tem remuneração mais baixa comparada aos outros que fazem um trabalho similar, há perda de direitos trabalhistas, insegurança financeira, instabilidade empregatícia e desvalorização profissional.

Silva (2020, p.130) ao analisar o trabalho docente temporário como uma das tendências de precariado profissional afirma:

Essa modalidade tem se constituído, nos últimos anos, numa prática cada vez mais recorrente. Assim, é possível afirmar que a contratação temporária dos docentes da Educação Básica das redes públicas estaduais (estas que abrangem quase a totalidade das matrículas no nível de educação pública estadual) emerge de um contexto mais amplo, que, por sua vez, reflete as tendências atualmente presentes no mundo do trabalho, as quais - considerando-se inúmeras mediações - se associam ao movimento de reestruturação produtiva do capital.

Outra forma de trabalho revela-se como tendência no trabalho docente: o contrato terceirizado. No ano de 2023 o Brasil registrou que 0,5% dos professores trabalhavam de forma terceirizada na rede pública, dado aparentemente irrelevante quando visto isoladamente, porém ao comparar com outros anos chega-se à conclusão de que houve aumento dessa forma de trabalho ao longo dos anos. O registro de professores via carteira assinada também aumentou nesses últimos 10 anos, passando de 09% em 2014 para 2,1% em 2023 (INEP, 2023a).

Já a pejetização, outra face do trabalho terceirizado, também já é uma tendência de contratação de professores, inclusive no ensino superior²⁴. Segundo a Conferência

²⁴ Acerca da legalidade jurídica da pejetização no ensino superior sugerimos a seguinte leitura: "Decisões Judiciais: a (i)legitimidade da "pejetização" do professor" (Dutra; Cecílio, 2023). Disponível em

Nacional dos trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) a contratação de professores (nesse contexto chamados de instrutores) por meio da exigência de pessoa jurídica já é uma prática comum nos estabelecimentos de ensino tais como SESI, SENAI, SENAC e cursos de idiomas.

No contexto do ensino publicar regular pode-se destacar o caso da prefeitura de Angelina/SC que lançou edital visando a explícita contratação de “instrutor” de Educação Física por meio de licitação (nº 018/2017) de menor preço (Bittencourt, 2017). Segundo o edital do processo na ocorrência de empate de propostas os profissionais participariam de um leilão e venceria o professor que oferecesse o menor valor. O vencedor do leilão teria até 30 dias para constituir-se em Pessoa Jurídica.

Após negativa repercussão pública e consequente atuação do Ministério Público de Santa Catarina o edital foi cancelado e o edital excluído das redes eletrônicas. Sobre esse caso Silva (2020) afirmou: “Esse tipo de edital foi uma tentativa de “pejotização” que buscou contratar, ilicitamente, um profissional como PJ para atuar no serviço público. Uma fraude velada que tentou recorrer ao pregão para descumprir os direitos trabalhistas”.

Acerca da pejotização do trabalho docente Gemelli, Closs e Fraga (2020, p. 431) consideram que “na perspectiva mercadológica, o ensino também é produto/serviço de valor agregado –tanto na educação privada como na pública. Nesse sentido, o trabalho docente se torna uma prestação de serviços sujeita à avaliação de resultados.

Ainda no contexto do trabalho flexível outra tendência do mundo do trabalho que pode ser associada ao contexto de contratação do professor é a uberização. Resguardadas as especificidades desse termo em seu contexto de origem - prestação de serviços de transporte e entrega geridos por plataformas – o fenômeno da uberização também já se aproxima como tendência de trabalho docente.

Grandes plataformas educacionais já dominam “o mercado da educação” utilizando como força produtiva o trabalho de professores contratados eventualmente para gravar aulas que serão repassadas em massa para os assinantes do canal. Além disso, nesse mesmo contexto serviços de plataforma pode-se dizer que a “contratação uberizada de professores por aplicativo já é realidade” (Fraga, 2020), a exemplo disso temos o site <https://profes.com.br/> e <https://www.superprof.com.br/> que, exatamente como a Uber, são plataformas que conectam professores a alunos por meio de contratação eventual de serviços.

Nessas plataformas os docentes são apresentados pela média da nota dada pelos “usuários”, fato semelhante aos motoristas de uber que também são apresentados dessa forma. No site Profes além das aulas particulares o usuário pode contratar o professor apenas para resolver sua tarefa, de modo que o professor resolve a tarefa no prazo definido pelo aluno e se por acaso a tarefa resolvida tiver algum erro o dinheiro será reembolsado (PROFES, 2024).

Acerca dessa prática (Cavazzini, Santos e Lopes, 2024, p. 222) afirmam: “A invisibilização do professor parece, afinal, o paroxismo da precarização. Os direitos autorais sequer são respeitados, sem, evidentemente, mencionar, ainda, o problema ético envolvido na situação”.

Na plataforma Profes os professores também são chamados de autônomos, estes por sua vez são contratualmente responsáveis por todo serviço ofertado como por exemplo 1) problemas técnicos com o conteúdo ofertado, 2) arcar com as tarifas decorrentes do uso da plataforma, 3) ceder autorização aos direitos autorais dos conteúdos “para todos os fins e efeitos legais, em caráter irrevogável, irretratável e não exclusivo, pelo prazo que o conteúdo estiver cadastrado no PROFES” e 4) arcar com os custos decorrentes de ações judiciais que venham a ser demandadas pelos usuários (PROFES, 2024).

Ademais, entre as regras contratuais destaca-se: “todos esses serviços educacionais são prestados por autônomos, autônomos, que não são empregados(as) e nem representantes do profes, nem de qualquer de suas afiliadas” (PROFES, 2024). Sendo assim, afasta-se qualquer tipo de vínculo empregatício na relação entre trabalhador e empresa, precarizando o trabalho docente de formas diversas. Cavazzini, Santos e Lopes (2024, p. 225) concluem o seguinte:

Se, nos ambientes formais de ensino, os docentes são cada vez mais enquadrados como prestadores de serviços de um sistema profundamente mercantilizado, tanto pior a situação do professor nas plataformas. Em meio ao assédio discursivo, vê-se esgotado e afogado em algoritmos. [...]. A mercantilização cada vez mais agressiva da educação, precarizando as condições de trabalho e vida dos professores, como se vê no caso das plataformas, não só não resolve os problemas do País nesse sentido como atua para os aprofundar.

Além dessa tendência de trabalho docente por plataformas no Brasil ocorrem outras tentativas de implantação da uberização docente nas escolas públicas, como por exemplo o caso ocorrido na cidade de Ribeirão Preto/ SP onde a prefeitura tentou criar o “Uber da Educação” sistema de trabalho que consistia em contratar professores pagando-os por aulas avulsas e sem ligação com o município, para lecionarem sempre que faltarem profissionais na rede municipal de ensino. Na prática, quando faltasse professor efetivo o

contratado seria acionado por meio de aplicativo, “após receber a chamada, o professor teria 30 minutos para responder se aceita a tarefa e uma hora para chegar à escola. Caso contrário, outro seria acionado no seu lugar” (PSDB, 2017). Por ter sido rejeitado pelo Conselho Municipal de Educação do município o projeto não foi implantado.

Outro exemplo de trabalho docente do tipo uberizado ocorre na rede estadual de São Paulo onde são contratados “professores eventuais” (assim são chamados oficialmente). A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realiza a contratação de acordo com a necessidade das escolas, e segundo Silva (2020) nesse sistema os professores eventuais podem cobrir a falta de um professor de qualquer disciplina, independentemente da sua formação.

Essas tentativas e concretização de formas de trabalho flexível evidenciam tendências de trabalho precarizado que atingem os docentes em todos os níveis da educação, especialmente na Educação Básica onde é concentrado o maior número de alunos e professores. Baseada nos ideais produtivistas neoliberais o trabalho docente também é expropriado, explorado e precarizado de várias formas.

É inegável que a mercantilização da educação por meio de plataformas digitais foi intensificada no período de pandemia de Covid 19, e com isso aumentou a precarização do trabalho docente em níveis extraordinários. Trabalho uberizado, jornada ampliada sem remuneração, demissão em massa e substituição por robôs são algumas das tendências do trabalho docente recentemente incorporadas ao trabalho do magistério, que, por sua vez, vê-se também impelido a acompanhar as evoluções desastrosas do mundo do trabalho no sistema do capital.

Conclusão

As novas formas de trabalho típicas do século XXI apresentadas neste estudo demonstram, essencialmente, o nível de desvirtuamento do sentido ontológico do trabalho. A exploração da classe trabalhadora e a expropriação²⁵ de direitos configuram-se como características do mundo do trabalho no contexto do capitalismo contemporâneo. Essas novas formas de trabalho precarizado se expandem para todas as categorias do trabalho humano; atingindo todos os trabalhadores, mesmo que de formas distintas, independentemente do nível de instrução escolar.

²⁵ Diante de divergências teóricas acerca da categoria marxista “expropriação” elege-se neste estudo a definição dada por Fontes (2010) sobre a atualidade deste conceito apresentado por Karl Marx no livro “O Capital” e na ocasião aplicado no contexto da acumulação primitiva. Já na atualidade Fontes (2010) emprega o termo “expropriação” para definir os mecanismos do capitalismo para atuar em todos os aspectos da vida social por meio da retirada de direitos e direcionamento da riqueza para as demandas do capital.

O desemprego estrutural do sistema do capital faz com que novas formas de ocupação surjam no sentido de tentar remediar a situação de crise (também estrutural) e as formas de precarização do trabalho tornam-se cada vez mais evidentes, de modo que a conjuntura atual obriga o trabalhador a fazer uma escolha entre o desemprego ou um emprego precário.

As formas de trabalho precarizado, típicas da flexibilização das relações de trabalho tais como terceirização, pejetização e uberização, também já figuram no contexto da atividade docente como tendência de trabalho, intensificando, portanto, a precarização do trabalho docente no Brasil. A tentativa e concretização de formas de trabalho flexível evidenciam tendências de trabalho precarizado que atingem os docentes em todos os níveis da educação, especialmente na Educação Básica onde é concentrado o maior número de alunos e professores. Baseada nos ideais produtivistas neoliberais o trabalho docente também é expropriado, explorado e precarizado de várias formas.

A concretude e expansão dos modelos de trabalho bem como a naturalização da exploração humana evidenciam a mudança de racionalidade do trabalho no século XXI. Pelo visto o objetivo perseguido pelo neoliberalismo a partir dos anos de 1980 foi atingido, pois não somente a economia foi mudada, mas também a alma²⁶.

Referências

ABÍLIO, L. C. Uberização: a era do trabalhador just-in-time?¹. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, p. 111–126, jan. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/VHXmNyKzQLzMyHbgcGMNNwv/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2024.

ALVARENGA, D. Uber fecha ano com lucro pela primeira vez na história: entenda por que a companhia demorou 15 anos para ficar no azul. **Seu Dinheiro**, 9 fev. 2024. Disponível em: <https://www.seudinheiro.com/2024/empresas/> . Acesso em: 6 abr. 2024.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo. 2020.

BITTENCOURT, J. Escola da Grande Florianópolis contrata professor por pregão com menor preço. **Revista Fórum**. 2017. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2017/4/28/escola-da-grande-florianopolis-contrata-professor-por-prego-com-menor-preo-20621.html> . Acesso em: 5 abr. 2024.

²⁶ Margaret Thatcher, Primeira-Ministra do Reino Unido nos anos de 1980 proferiu uma frase que ganhou expressão significativa acerca da virada neoliberal pretendida na época: “A economia é o método. O objetivo é mudar o coração e a alma” (Dardot e Laval, 2016).

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). 2017b Brasília. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em: 6 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Presidência da República. Brasília, 1995. Disponível em: <https://bresserpereira.org.br/documents/mare/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2024.

CAVAZZANI, A. L. M.; SANTOS, R. O. dos.; LOPES, L. F.. Precarização do trabalho docente: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. **Cadernos Metr pole**, v. 26, n. 59, p. 209–228, jan. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/Kc3k8J3Yt9D5qpFYxhyVt6S/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2024.

CRUZ, D. “**Terceirização é o componente produtivo do neoliberalismo**”. 02 ago. 2013. Disponível em: <https://www.pstu.org.br/%e2%80%9cterceirizacao-e-o-componente-produtivo-do-neoliberalismo%e2%80%9d/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

CUT. Central Única dos Trabalhadores. **Terceirização e Desenvolvimento, uma conta que não fecha**. Secretaria Nacional de Relações de Trabalho e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.cut.org.br/acao/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DUTRA, F. H.; CECÍLIO, S. Decisões Judiciais: a (i)legitimidade da pejetização do professor. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 22, n. 47, p. 01–16, 2023. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1460>. Acesso em: 6 abr. 2024.

FELIX, G.. Trabalhadores de plataformas digitais: mundialização, superexploração e luta de classes. **Sociedade e Estado**, v. 38, n. 1, p. 35–62, jan. 2023. <https://www.scielo.br/j/se/a/H9TXPJxD6BztbGxPkk85vNm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2024.

FLEISCHMANN, I. iFood: lucro com entregas de refeições cai 66% e reforça mercado mais fraco. **Bloomberg Línea**, 27 junho 2022. Disponível em: <https://www.bloomberglinea.com.br/2022/06/27/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**. v.5, n.8, jan/jun. 2017. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

FONTES, V. **O Brasil e o Capital Imperialismo**. Teoria e História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FRAGA, C. Contratação uberizada de professores por aplicativo já é realidade. **Extra Classe**. Educação, 7 jan. 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/01/contratacao-uberizada-de-professores-por-aplicativo-ja-e-realidade/>. Acesso em: 5 abr. 2024

GEMELLI, C. E.; CLOSS, L. Q.; FRAGA, A. M. Multiformidade e pejotização: (re)configurações do trabalho docente no ensino superior privado sob o capitalismo flexível. **Revista Eletrônica de Administração** (Porto Alegre), v. 26, n. 2, p. 409–438, maio 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/read/a/FB9zV9zPgP4NHBhCnN84N5x/>. Acesso em: 5 abr. 2024.

GOMES, V. C.; LIMA, A. J. de; MORAES, B. M. de. Trabalho docente e capital em crise: articulações no cenário de reforma educacional brasileira centrada na LDB 9394/96. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 20, n. 30, p. 147–166, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1606> . Acesso em: 5 abr. 2024.

GREGGO, J. P. et al.. Percepção de motoristas de Uber sobre condições de trabalho e saúde no contexto da Covid-19. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 132, p. 93–106, jan. 2022. <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/6TRMMGZGQbcGgKDrPysdH9b/#>. Acesso em: 5 abr. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Em 2022, 1,5 milhão de pessoas trabalharam por meio de aplicativos de serviços no país. **Agência IBGE**, 26 out. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Terceirização e subcontratação**. 2024. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar 2023**. 2023a. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 22 de fevereiro de 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf . Acesso em: 6 abr. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Painéis Estatísticos do Censo Escolar. 2023b. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=e>. Acesso em: 5 abr. 2024.

MACHADO, L. BBC News Brasil. Dormir na rua e pedalar 12 horas por dia: a rotina dos entregadores de aplicativos. **BBC**, 22 maio 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48304340>. Acesso em: 6 abr. 2024.

MAIOR, N. M. S. S.; VIDIGAL, V. **Em modo de espera**: a condição de trabalho e vida uberizada. **Revista Katálisis**, v. 25, n. 1, p. 62–72, jan. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/VWSTX7d8TZNvyD8sQ4WqLqv/#>. Acesso em: 06 abr. 2024.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, livro 1: o processo de produção do capital. [Digital], São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: https://redept.org/uploads/biblioteca/MARX,_Karl._O_Capital_.vol.I._Boitempo_.pdf. Acesso em: 6 abr. 2024.

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

PAULINO, F. G. de O.; MEDEIROS, J. de; COSTA, F. J. F.; ARAÚJO, M. N. de.; SOUZA, A. S. de M. Princípios histórico-filosóficos do neoliberalismo e sua relação com o mundo do trabalho. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 17, n. 49, p. 677–699, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10613830. Disponível em:

<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3249>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PAULINO, N. 60% dos professores da rede estadual do CE não são concursados, diz Censo Escolar 2023. **Diário do Nordeste**, 12 mar. 2024. Disponível em:

<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

PROF- E. **Site do Professor-e**. 2024. Disponível em: <https://profes.com.br/tarefas/>. Acesso em: 06 abr. 2024.

PSDB. Partido da Social Democracia Brasileira. **Prefeitura tucana cria “Uber da Educação”**. 2017. Disponível em: <https://www.psdb.org.br/acompanhe/noticias/prefeitura-tucana-cria-uber-da-educacao/>. Acesso em: 5 abr. 2024.

ROSA, A. H.; AQUINO, F. J. A. de. A negação da identidade do trabalho como princípio educativo: um olhar aprofundado sobre o sentido histórico do trabalho diante da política do capital. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 8, n. 7, p. e27871133, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i7.1133. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1133>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. A taxa de sobrevivência das empresas no Brasil - Sebrae. 27 jan. 2023. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/a-taxa-de-sobrevivencia-das-empresas-no-brasil,d5147a3a415f5810VqnVCM1000001b00320aRCRD..> Acesso em: 6 abr. 2024.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Portal do Empreendedor**. 2024. Disponível em: <http://www22.receita.fazenda.gov.br/inscricaomei/private/pages/default.jsf>. Acesso em: 6 abr. 2024.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Brasil tem quase 15 milhões de microempreendedores individuais**. 13 abr. 2023. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

SILVA, A. M. da. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente**: o precariado profissional e o professor estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020.

VEJA. **Para Bolsonaro, é melhor menos direitos trabalhistas que perder o emprego**. 21 maio 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/para-bolsonaro-e-melhor-menos-direitos-trabalhistas-que-perder-o-emprego/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

VIVAS, F. Por unanimidade, STF decide aplicar repercussão geral no debate sobre vínculo de emprego para trabalhadores por aplicativo. **G1**, 01 mar. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/03/01/por-unanimidade-stf-decide-aplicar-repercussao-geral-no-debate-sobre-vinculo-de-emprego-para-trabalhadores-por-aplicativo.ghtml>. Acesso em: 6 abr. 2024.

3.4. ARTIGO 4²⁷ - O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Paula Trajano de Araújo Alves
Solonildo Almeida da Silva
Sandro César Silveira Jucá

RESUMO

Considerando o contexto atual de implementação do Novo Ensino Médio, este estudo tem como objetivo discutir aspectos da precarização do trabalho docente relacionando, inclusive, com a reforma do Ensino Médio. Para tal fim procedeu-se uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental considerando como categoria de estudo o descritor *trabalho docente*, tendo como fonte de pesquisa as plataformas da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Esse tema foi discutido a partir de pesquisas acadêmicas *stricto sensu* publicadas nos últimos cinco anos; juntamente com a teorização elaborada por autores que analisam a situação educacional do Brasil por uma perspectiva crítica, entre eles Saviane (2013), Ponce (2001), Arroyo (2013) e Laval (2019). As análises evidenciaram que a política do Novo Ensino Médio tem contribuído para o aprofundamento da precarização da profissão docente no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Escola. Trabalho docente. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

Considering the current context of the implementation of the New High School (Novo Ensino Médio) in Brazil, this study aims to discuss aspects of the precariousness of teaching work, specifically relating them to the High School reform. To this end, a bibliographic and documentary research was conducted, focusing on the descriptor 'teaching work' as a study category. The research sources included platforms from CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel). This topic was discussed based on *stricto sensu* academic research published within the last five years, alongside theoretical frameworks developed by authors who critically analyze the Brazilian educational situation, including Saviane (2013), Ponce (2001), Arroyo (2013), and Laval (2019). The analyses revealed that the New High School policy has contributed to the deepening precariousness of the teaching profession in Brazil.

Keywords: Education. School. Teaching Work. New High School.

RESUMEN

Considerando el contexto actual de implementación de la Nueva Enseñanza Media (Novo Ensino Médio) en Brasil, este estudio tiene como objetivo discutir aspectos de la precarización del trabajo docente, relacionándolos, inclusive, con la reforma de la Enseñanza Media. Para tal fin, se procedió a una investigación de tipo bibliográfica y documental, considerando como categoría de estudio el descriptor 'trabajo docente', teniendo como fuente de investigación las plataformas de la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Coordinación para el Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior). Este tema fue discutido a partir de investigaciones académicas *stricto sensu* publicadas en los últimos cinco años; junto con la teorización elaborada por

²⁷ Artigo publicado na revista Políticas Públicas e Cidades no mês de outubro de 2025. Disponível em <https://journalppc.com/RPPC/issue/view/56>.

autores que analizan la situación educativa de Brasil desde una perspectiva crítica, entre ellos Saviane (2013), Ponce (2001), Arroyo (2013) y Laval (2019). Los análisis evidenciaron que la política de la Nueva Enseñanza Media ha contribuido a la profundización de la precarización de la profesión docente en Brasil.

Palabras clave: Educación. Escuela. Trabajo Docente. Nueva Educación Secundaria.

INTRODUÇÃO

O trabalho docente no Brasil tem um histórico de luta constante. Seja por melhores salários, seja por melhores condições de trabalho, ou seja, por valorização social, o fato é que essa profissão tem como característica ser composta por uma classe de trabalhadores que historicamente tem sido marcada por grandes lutas em prol do seu reconhecimento social em diversos aspectos.

E especialmente a partir dos últimos cinco anos a atividade de docência na Educação Básica tem ganhado novos desafios, visto que a partir de então essa etapa de ensino passa por uma profunda reestruturação no sentido de novas orientações regulatórias e novos parâmetros de qualidade.

A partir do processo de reforma do Estado ocorrido oficialmente em 1995 através da publicação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, as políticas públicas, inclusive as educacionais, passaram a apresentar uma nova dinâmica: a dinâmica da administração gerencial, cujo objetivo, nas palavras do então Ministro Bresser Pereira (1995 a 1998), era “consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia” (Brasil, 1995, p. 6), com isso o trabalho do professor também começa a adquirir aspectos mercadológicos. E, ao passo que o século XXI avança, caminha a passos largos também a intensificação da precarização do trabalho docente diante das políticas educacionais vigentes.

A mais recente delas é a reforma do Ensino Médio, chamada de Novo Ensino Médio. Oficializada a partir do ano de 2017, essa reforma começa a ser implementada de fato a partir de 2022 nas escolas secundárias de todo o Brasil. O Novo Ensino Médio trouxe modificações significativas para a educação escolar. Mudanças pedagógicas no currículo, no material didático e especialmente no trabalho do professor, tanto no aspecto didático pedagógico do labor diário quanto no aspecto da profissão no sentido coletivo.

Nesse cenário é propícia a reflexão e análise acerca do trabalho docente no Brasil. Portanto, esse é o objetivo deste estudo que ora se apresenta: discutir aspectos gerais da precarização do trabalho docente relacionando, inclusive, com a reforma do Ensino Médio.

Para isso, na seção seguinte à Metodologia, a fim de contextualizar de modo atual questões envolvendo o Novo Ensino Médio e o trabalho docente apresenta-se um levantamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas de nível *stricto sensu*. Em seguida é apresentado um panorama geral da profissão docente no Brasil, sob a prisma do materialismo dialético, abordando a situação de intensificação da precarização da profissão na conjuntura atual.

METODOLOGIA

Este estudo segue um itinerário metodológico que o classifica como um artigo teórico de natureza qualitativa. Quanto aos procedimentos, essa pesquisa é considerada do tipo bibliográfica e documental, uma vez que se trata de uma exploração teórica sobre um tema específico, com destaque para o uso de fontes de pesquisa primárias. O tema foi discutido a partir de pesquisas acadêmicas *stricto sensu* publicadas no período 2020 - 2024; juntamente com a teorização elaborada por autores que analisam a situação educacional do Brasil por uma perspectiva crítica.

As fontes de dados utilizadas foram plataformas CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos – CAPES. A opção por esses bancos de informações justifica-se por serem importantes e reconhecidas plataformas que reúnem informações fornecidas pelas próprias instituições de ensino que, por sua vez, estão associadas ao Ministério da Educação. Tais plataformas permitem acesso gratuito e integral a teses e dissertações. Nesse contexto, a busca foi realizada no mês de janeiro de 2025 utilizando-se como descritores as seguintes expressões associadas: “Novo Ensino Médio” e “Trabalho Docente”.

O aporte teórico está baseado de modo geral em autores da área da política educacional que analisam a situação educacional do Brasil por uma perspectiva crítica; entre os autores que sustentam as argumentações destacam-se Saviane (2013), Ponce (2001), Arroyo (2013) e Laval (2019).

O TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Conhecer o que já se produziu cientificamente sobre esse assunto é o primeiro passo para aprofundar o conhecimento em relação ao objeto de estudo. Nesses termos, no catálogo da Capes foi gerado um total de 16 resultados, já na plataforma BDTD 19

resultados, totalizando, portanto, 35 dissertações e teses associadas aos descritores utilizados.

As 35 produções foram analisadas a fim de comprovar sua relação direta com o tema de pesquisa que ora se apresenta. Para isso realizou-se a leitura analítica do título, resumo e palavras-chaves das 35 produções e assim selecionadas apenas as peças de pesquisa que continham os termos “Novo Ensino Médio” e/ou “trabalho docente” no título, no resumo ou nas palavras-chaves. Esse foi o critério de inclusão.

Dessa forma foram excluídas as pesquisas que apresentaram como foco analisar outros temas relacionados ao Novo Ensino Médio, tais como formação docente, gestão escolar, aprendizagem, BNCC e perspectiva estudantil. Chegou-se então ao resultado de nove trabalhos, sendo sete de mestrado e dois de doutorado. Vejamos a seguir, no Quadro 1, os resultados encontrados:

Quadro 1 - Lista de teses e dissertações sobre trabalho docente no contexto do Novo Ensino Médio

	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
1	Padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente no Novo Ensino Médio em Santa Catarina: parceria da Secretaria do Estado da Educação com o Instituto IUNGO	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2023
2	Internacionalização do capital e políticas educacionais: precarização do trabalho dos professores de geografia na educação básica	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2023
3	Perspectivas de professores(as) sobre o “novo” Ensino Médio: flexibilização curricular, protagonismo juvenil e infraestrutura na escola em tempo integral no município de Limoeiro do Ajuru/PA	Universidade Federal do Pará	2023
4	Condições de trabalho docente: um estudo de caso em uma escola de regime de tempo integral	Universidade Federal do Espírito Santo	2023
5	O Novo Ensino Médio: entre as normativas/orientações para a reestruturação curricular e a prática didático pedagógica de professores da formação geral básica	Universidade Federal de Santa Maria	2022
6	Autonomia docente no Novo Ensino Médio: possibilidades e constrangimentos no contexto do RS	Universidade Federal de Santa Maria	2022
7	Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2022
8	Trabalho docente na reforma do Ensino Médio amapaense	Universidade Federal do Amapá	2020

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O Quadro 1, evidencia a diversidade de perspectivas que relacionam a reforma do Ensino Médio ao trabalho docente. Logo ao analisar os títulos de algumas pesquisas relacionadas no Quadro 1, percebe-se o impacto negativo dessa reforma na atividade

profissional do professor. Ao ler os resumos, essa impressão inicial torna-se evidente, pois as conclusões apontam esse sentido. Vejamos a seguir o detalhamento dos resultados encontrados e suas inter-relações conclusivas.

A implantação do Novo Ensino Médio ocorreu efetivamente a partir do ano de 2022, porém muito antes já se prenunciava sobre as dificuldades de implantação da nova política educacional teoricamente baseada na interdisciplinaridade e contextualização curricular. No ano de 2020, três anos após a aprovação da Lei 13.415/2017 que alterou a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e formatou a reforma do Ensino Médio como a conhecemos atualmente, foi publicada uma dissertação acerca do impacto da reforma do Ensino Médio na atividade profissional dos professores do estado do Amapá.

A dissertação “*Trabalho docente na reforma do Ensino Médio amapaense*” (Pádua, 2020) foi elaborada no âmbito da Universidade Federal do Amapá e analisou empiricamente, com base no Materialismo histórico e dialético²⁸, as condições de trabalho docente no contexto da então nova proposta para o Ensino Médio e concluiu que o formato proposto acarretaria intensificação da precarização docente e consequente insatisfação profissional.

No período do primeiro ano de efetiva implantação obrigatória do Novo Ensino Médio nas escolas de todo Brasil, ano de 2022, três pesquisas foram concluídas já considerando a reforma implantada e seus efeitos na atividade docente. Em relação cronológica, a primeira pesquisa publicada recebeu o título “*Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS)*” (Homem, 2022) e foi elaborada no estado do Rio Grande do Sul, especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Esta por sua vez, analisou o trabalho docente no contexto de implementação de um projeto piloto do Novo Ensino Médio que estava sendo implantado em uma escola pública estadual na cidade de São Leopoldo/RS. Por meio de questionários, observação participante e análise documental a pesquisadora concluiu que houve sobrecarga de trabalho aos docentes, visto que diante da reforma eles atendem um maior número de alunos durante o ano; além disso não receberam formação continuada adequada, “ademais, sentem-se desvalorizados com a redução, ou quase extinção, de suas áreas de formação na nova matriz curricular proposta” (Homem, 2022, p.7).

²⁸ É interessante ressaltar que das nove pesquisas apresentadas no Quadro 1, quatro utilizaram como método de análise o Materialismo histórico e dialético.

Ainda no ano de 2022, também no Rio Grande do Sul, a tese intitulada “*Autonomia docente no Novo Ensino Médio: possibilidades e constrangimentos no contexto do RS*” (Centa, 2022), foi apresentada na Universidade Federal de Santa Maria. Nesse estudo de natureza empírica, objetivou-se compreender as possibilidades de autonomia docente na conjuntura da reforma do Ensino Médio. A pesquisa conclui indicando possibilidades e limitações para o desenvolvimento da autonomia docente frente à nova realidade educacional.

A dissertação “*O Novo Ensino Médio: entre as normativas/orientações para a reestruturação curricular e a prática didático pedagógica de professores da formação geral básica*” (Hendges, 2022) foi produzida também no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria/RS e considerou como objeto de estudo a prática pedagógica de professores da Formação Geral Básica diante do Novo Ensino Médio. A referida pesquisa²⁹ foi do tipo empírica realizada com professores de uma escola pública e relata problemas relacionados ao impacto da reforma na prática docente.

Já no ano de 2023, ou seja, no segundo ano de implementação do Novo Ensino Médio, quatro pesquisas de nível *strictu sensu* foram concluídas e publicizadas nas plataformas acadêmicas oficiais. A primeira delas foi produzida na Universidade Federal do Espírito Santo no Mestrado em Ensino, Educação básica e Formação de professores. Essa, por sua vez, tem como título “*Condições de trabalho docente: um estudo de caso em uma escola de regime de tempo integral*” (Peixoto, 2023) analisou as condições de trabalho dos professores no contexto do Novo Ensino Médio em uma escola de tempo integral localizada no estado do Espírito Santo.

A referida pesquisa constitui-se como um Estudo de Caso analisado à luz do Materialismo histórico e dialético e concluiu que “o maior desafio a ser enfrentado no que diz respeito às condições de trabalho dos docentes está ligado ao regime de contratação: a designação temporária” (Peixoto, 2023, p. 8), já que esse tipo de contratação gera insegurança pessoal, dificuldade de organização sindical e precarização das condições de trabalho de modo geral.

Em sequência cronológica, a segunda pesquisa concluída acerca da relação direta entre atividade docente e Novo Ensino Médio foi o estudo chamado “*Perspectivas de professores(as) sobre o “novo” Ensino Médio: flexibilização curricular, protagonismo juvenil e infraestrutura na escola em tempo integral no município de Limoeiro do Ajuru/PA*”

²⁹ Não foi possível obter detalhes conclusivos da pesquisa porque o arquivo completo não está disponível para consulta pública.

(Andrade, 2023). Essa investigação se deteve em analisar aspectos formativos do processo de implementação do Novo Ensino Médio a partir da perspectiva dos professores de uma escola pública do estado do Pará. A conclusão aponta que, segundo os professores, o processo reformista não considerou as realidades das juventudes da Amazônia, no caso de Limoeiro do Ajuru/PA, especialmente a dos estudantes ribeirinhos.

Já a tese *“Internacionalização do capital e políticas educacionais: precarização do trabalho dos professores de geografia na educação básica”* (Souza, 2023) foi desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, no Programa de doutorado em Educação e objetivou compreender o processo de precarização das relações de trabalho e da intensificação da desvalorização dos professores no contexto da reforma do Ensino Médio no estado de Mato Grosso.

Assim como outras pesquisas listadas no Quadro 1, essa investigação também ocorreu sob o prisma do materialismo dialético, constando “a intensificação da precarização do trabalho dos professores de Geografia em Mato Grosso a partir do controle do trabalho docente, da responsabilização dos professores pelo fracasso escolar, da gratificação por resultado, dentre outros aspectos” (Souza, 2023, p.6). A conclusão dessa tese corrobora a justificativa da importância desta proposta de tese que ora se desenvolve, pois para o autor “é preciso analisar o avanço das políticas públicas educacionais considerando seu impacto sobre o trabalho docente, de modo a buscar mecanismos que se oponham a esse avanço” (Souza, 2023, p.6).

No mês de setembro de 2023, concluiu-se na Universidade Estadual do Oeste do Paraná a dissertação *“Padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente no Novo Ensino Médio em Santa Catarina: parceria da Secretaria do Estado da Educação com o Instituto IUNGO”* (Rodrigues, 2023). Nesse estudo analisou-se a compreensão dos professores acerca dos processos de padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente implantados no contexto do Novo Ensino Médio em parceria com uma empresa privada no estado de Santa Catarina

O estudo ocorreu tendo também como base o materialismo histórico e dialético e sua conclusão afirma que as atuais reformas educacionais empreendidas por meio do Novo Ensino Médio no estado de Santa Catarina intensificaram o processo de empresariamento da educação ao passo que coloca nas mãos do empresariado o direcionamento tanto da formação dos professores quanto dos conteúdos curriculares direcionados aos alunos (Rodrigues, 2023).

Desse modo, resumem-se os resultados encontrados nas plataformas Capes/Tese e BDTD tratando do impacto da implementação do Novo Ensino Médio com a atividade docente. As dissertações e teses analisaram *in loco* a implementação em vários estados brasileiros: Santa Catarina, Pará, Rio Grande do Sul, Amapá, Mato Grosso e Espírito Santo e as evidências apresentadas indicam as perspectivas diversas que apontam em uma única direção: o trabalho do professor tornou-se ainda mais precarizado no contexto do Novo Ensino Médio.

Esse levantamento bibliográfico apontou a importância de análises nesse sentido proposto neste artigo; pois devido a implementação do Novo Ensino Médio fica a cargo de cada rede estadual então há variações nesse formato curricular; cada estado tem sua realidade e essa situação precisa ser investigada e estudada, pois conhecer a realidade que se mostra é o primeiro passo para a transformação que se deseja.

Além disso, o programa de reformulação do Ensino Médio está atualmente no centro do debate educacional, passando por transformações constantes tentando se adequar ao novo modelo de currículo instituído. E no centro disso tudo está o professor, que desde 2022 vem já trabalhando de acordo com o que propõe o Novo Ensino Médio, inclusive com livros em formato diferente e lecionando componentes curriculares fora do seu tradicional bojo disciplinar.

Esse movimento precisa ser investigado e registrado a fim de subsidiar possíveis ajustes que possam ser necessários ao longo da reestruturação do Ensino Médio, que, na direção do que aponta alguns estudiosos dentre eles Kuenzer (2000) e Saviani (2020) é uma etapa escolar ainda sem uma identidade consolidada.

A ATIVIDADE DOCENTE NO BRASIL: ASPECTOS GERAIS DE UMA PROFISSÃO PRECARIZADA

A ausência de um sistema nacional de educação e a descontinuidade de políticas educacionais, apontados por Saviani (2013) como problemas do sistema educacional brasileiro, impactam diretamente no trabalho do professor. Historicamente a orientação da educação brasileira é direcionada de forma diferente a cada gestão federal, cada governo deseja imprimir sua característica própria e assim vai lançando projetos e programas que parecem iniciar já com prazo de validade estabelecido. Novo governo, novos programas!

O problema da descontinuidade ocorre em diversos âmbitos, tanto no sentido macro mencionado acima relativo à política educacional quanto no sentido micro relacionado à

disposição do calendário escolar semestral – aliás característica forte do Novo Ensino Médio – e isso impacta diretamente no trabalho do professor.

No Novo Ensino Médio alguns componentes curriculares que compõem os Itinerário Formativos são semestrais, isso do ponto de vista pedagógico é extremamente prejudicial para professores e alunos, visto que o processo educativo não é uma ação com efeitos imediatos então com o pouco tempo destinado para as disciplinas (apenas um semestre) o professor não tem tempo hábil para corrigir e aprimorar as estratégias utilizadas no ensino e assim atingir o ideal planejado.

Sendo assim, a atividade docente é impactada à medida que sua ação pedagógica precisa ser condensada, fragmentada e dispersa para atender ao calendário letivo. Além disso, a sobrecarga de trabalho do professor aumenta a partir do momento que ele precisa atingir anualmente o dobro dos alunos a ele designado.

A identidade de professor vem sendo modificada a medida que o papel da escola também é modificado. No caso da escola, de acordo com Laval (2019), ela foi atingida por uma forte tendência de 1) desvalorização, 2) desinstitucionalização e 3) desintegração. Essas três tendências ocorrem a medida que 1) a escola perde seu valor perante a sociedade, 2) é gerida como empresa e obrigada a apresentar resultados e inovações e 3) diferencia-se em função do seu público e das demandas a ela atribuída.

Por esses e outros motivos Arroyo (2013, p. 23) pergunta: “Estamos em crise de identidade profissional ou de conformação de novas identidades? Nestes tempos somos obrigados a mudar nossas práticas e nosso trabalho, somos levados a repensar-nos em nossas identidades profissionais”. Para esse mesmo autor a carga de produtividade imposta à escola por meio da preparação para as avaliações externas tem caracterizado a função de professor apenas a “aulista, treinador de alunos para avaliações externas” (p. 23).

A problemática da responsabilização docente há décadas figura como tema recorrente entre especialistas ao discutirem política curricular (Brooke, 2013; Freitas, 2013; Passone, 2014). As reformas educacionais realizadas a partir dos anos de 1990, fundamentalmente associadas à reestruturação produtiva do capital, alteraram os objetivos da escola e ampliaram a função docente, ao passo que precarizou essa atividade incluindo a questão de responsabilizar o professor pelos resultados da escola.

Os efeitos das políticas de responsabilização escolar, que por sua vez tem como base a política de avaliação externa, recaem diretamente na atividade docente. Um rápido exercício metafórico permite comparar essa questão com uma pirâmide, onde no topo estão

os organismos internacionais que definem os objetivos e na base estão os professores responsabilizados pelos resultados obtidos.

É importante ressaltar que as políticas de responsabilização docente são consequências diretas da crise do capital, pois a medida que, de modo geral, degenera-se o complexo do trabalho de todas as formas possíveis de exploração tais como controle do tempo, alteração (flexibilização) da jornada e corte de direitos previdenciários, degenera-se também todas as atividades humanas, inclusive a educação, complexo social onde se aplica a atividade objeto de análise neste estudo. Nesse sentido, Carvalho, Santos e Mendes Segundo (2022, p. 896) explica esse ponto afirmando o seguinte:

O controle do trabalho não se aplica, contudo, apenas à esfera produtiva, pois alcança todas as atividades humanas, incluindo o complexo educativo de uma forma geral, e o sistema público de ensino, em particular. Por ser um instrumento de reprodução, por excelência, a educação guarda a contradição de replicar e aprofundar a relação estranhada entre produto e produtor, e quanto mais controlado for o processo de trabalho por agentes externos, menor a possibilidade do trabalhador em reconhecer-se na própria objetivação.

Controle e precarização dão o tom da atividade docente no contexto da crise do capital, onde predomina como princípio básico geral a flexibilização das relações de trabalho e produção. Na atual conjuntura novas habilidades são requisitadas e novas demandas exigidas por um campo de trabalho cada vez mais desafiador, uma vez que - assim como no mercado de trabalho produtivo se exige cada vez mais flexibilidade, adaptação e criatividade constante – no trabalho como docente se exige o acúmulo de função e habilidades as quais o professor não consegue atingir pois ultrapassa seus limites de atuação.

Na profissão docente as relações de trabalho também se tornam instáveis, especialmente com o aumento da oferta de Educação a Distância – EAD predominam as relações de trabalho temporário e terceirizado, contribuindo para situações de exploração e desrespeito. Aliás a problemática que envolve a EAD repercute tanto na formação quanto na atividade docente, visto que o aligeiramento na execução dos currículos intensifica a precarização da profissão.

Com isso não se pretende tirar o mérito da EAD e tudo que ela possibilita em termos de acesso ao conhecimento, mas é inegável que no contexto capitalista essa modalidade de educação, aliada ao avanço das tecnologias da informação e comunicação, tem favorecido a exploração e aligeiramento da formação e atividade profissional.

Dessa forma, assistimos a precarização docente avançar a passos longos durante o período de pandemia de Covid-19: demissão coletiva, substituição por robôs e ensino

remoto massivo, denominado de *youtuberização* (Silva, 2020) ocorreram constantemente nesse período. “Assim, o processo de *uberização* - termo cunhado por Ricardo Antunes (2019) para conceituar o trabalho sem vínculo trabalhista e apenas por demanda de serviço - do trabalho docente, já em curso, passou a combinar-se com a sua inserção nos meios virtuais, o que estamos denominando de *youtuberização*. (Silva, 2020, p. 597). Alia-se a esse contexto de atividade docente os ataques diretos a esse profissional, como por exemplo o projeto “Escola sem Partido”, que constantemente figura no cenário legislativo após ganhar muito destaque no governo Bolsonaro, e a campanha para filmar e denunciar os professores acusados por bolsonaristas de “doutrinação ideológica”. (Breiller, 2018).

CONCLUSÃO

A conjuntura que configura o trabalho docente no Brasil caracteriza-o como profissão marcada pela precarização, adaptação e transformação, assim como todas as atividades laborais devido ao contexto do regime de acumulação flexível do capital em crise estrutural. Os estudos analisados e apresentados neste artigo evidenciam que a política do Novo Ensino Médio tem contribuído para o aprofundamento da precarização da profissão docente no Brasil. É importante ressaltar que não é nossa intenção ser fatalista em relação à atividade docente ou a função da escola atual, mas sim registrar, neste momento oportuno, os ataques que a profissão de professor vem sofrendo, traçando, portanto, um panorama de alerta crítico acerca da situação da atividade docente no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi elaborado com apoio da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP por meio da concessão de bolsa de incentivo estudantil e apoio através da Chamada Universal Nº 06/2023.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. C. M. **Perspectivas de professores(as) sobre o “novo” Ensino Médio: flexibilização curricular, protagonismo juvenil e infraestrutura na escola em tempo integral no município de Limoeiro do Ajuru/PA**. 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade Federal do Pará, Cametá, 2023.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 28 out. 1968

BRASIL. Presidência da República. Câmara de Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BREILLER PIRES. Educação, o primeiro ‘front’ da guerra cultural do Governo Bolsonaro. São Paulo: **Jornal El Pais - Brasil**, 2018.

BROOKE, Nigel. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 336–347, jan. 2013.

CARVALHO, Ana Paula Monteiro de; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Responsabilização docente e profissionalização da força de trabalho: necessidades da crise estrutural do capital. **e-Currículo**, São Paulo, v. 20, n. 02, p. 893-922, jun. 2022.

CENTA, F. G. **Autonomia docente no Novo Ensino Médio**: possibilidades e constrangimentos no contexto do RS. 2022. 378f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

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

HENDGES, L. A. **O Novo Ensino Médio: entre as normativas/orientações para a reestruturação curricular e a prática didático pedagógica de professores da formação geral básica**. 2022. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

HOMEM, L. F. **Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio**: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS). 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

KUENZER, Acácia. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, Jonas [et al.] (Orgs). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. v. II -1. ed. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

KUENZER, Acácia. **O Ensino Médio agora é para a vida**: entre o pretendido, o dito e o feito. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, abr. 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MORAES, Maria Célia de. O recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. 2001, 14(1), 7-25.

PADUA, M. B. DA T. **Trabalho docente na reforma do Ensino Médio amapaense (2016-2019)**. 2020. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 152, p. 424–448, abr. 2014.

PEIXOTO, H. R. **Condições de trabalho docente**: um estudo de caso em uma escola de regime de tempo integral. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal Do Espírito Santo, Alegre, 2023.

PEREIRA, Karla Raphaella Costa; COSTA, Frederico Jorge Ferreira. O complexo da educação em Lukács: uma contribuição para a Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ed. 12, n. 29, p. 186-204. 2023.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. Tradução de Jose Severo de Camargo Pereira. 18. ed.-São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, E. **Padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente no novo ensino médio em Santa Catarina**: parceria da Secretaria do Estado da Educação com o Instituto IUNGO. 2023. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

SANTOS, V. A. **Interdisciplinaridade: as causas das dificuldades de implementação do Novo Ensino Médio brasileiro e do trabalho docente**. 2007. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia.; MATOS, Neide da Silveira Duarte de.; ORSO, Paulino José. (Org). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, V. C. **A atuação da Fundação Lemann nas políticas educacionais brasileiras**: compreensões a partir do direito à educação. 8º Encontro Internacional de Política Social. Vitória/ES, 2020.

SOUZA, D. L. **Internacionalização do capital e políticas educacionais**: precarização do trabalho dos professores de geografia na educação básica. 2023. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

COMENTÁRIOS³⁰

ARTIGO 2

Seção: Título

- 1) Como informação complementar, no título do artigo 2 onde lê-se “A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PÓS-PANDEMIA” leia-se “A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: EFEITOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PÓS-PANDEMIA DE COVID-19

Seção: Resumo

- 2) Onde lê-se “O presente artigo discute a crise do capital como uma questão estrutural à própria organização do sistema, relacionando fatos econômicos que configuraram a crise como estrutural desde XIX até os dias atuais”, leia-se “O presente artigo discute a crise do capital como uma questão estrutural à própria organização do sistema, relacionando fatos econômicos que configuraram a crise como estrutural desde o ano de 1970 até os dias atuais”.
- 3) Onde lê-se “**Palavras-chave:** Crise Estrutural do Capital. Reestruturação produtiva. Desemprego”, leia-se “**Palavras-chave:** Crise Estrutural do Capital. Reestruturação produtiva. Desemprego. Pandemia”.

³⁰Comentários e correções feitas pelos professores avaliadores na ocasião do Exame de Qualificação da tese, em momento posterior à publicação do artigo no periódico.

4. O “NOVO” ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO: ASPECTOS DA CONJUNTURA REFORMISTA

Os fatos amadurecem na sombra de poucas mãos, não submetidas a qualquer controle, tecem a trama da vida coletiva, e a massa ignora pois não se preocupa (Gramsci, 2017, p. 32)

Esta seção reúne um conjunto de artigos resultados de pesquisas relacionadas especificamente à reforma do Ensino Médio. Os artigos que integram essa parte estão relacionados ao Objetivo Específico nº 2. Inicialmente apresenta-se um estudo traçando um panorama acerca de toda a história de constituição e reformas do Ensino Médio no Brasil (Artigo 5), evidenciando a identidade e função dessa etapa escolar ao longo da história da educação brasileira, do século XIX ao século XXI, contextualizando com fatos políticos e sociais todas as reformas que constituíram a etapa escolar em questão, do Colégio Pedro II ao Novo Ensino Médio.

Os estudos aqui relacionados também analisam dispositivos legais que revelam os fundamentos políticos e ideológicos da atual reforma, relacionando os agentes nacionais e internacionais responsáveis pela idealização e execução da reforma, apresentando seus interesses e atuações (Artigo 6).

Já situando a problemática em contexto mais específico, há uma análise crítica do principal referencial curricular base da reforma: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, como recorte teórico, foi analisada a BNCC da área de Ciências da Natureza a fim de exemplificar as questões curriculares críticas que precarizam a prática docente do professor e por isso fundamentam à defesa da revogação da BNCC do Ensino Médio (Artigo 7).

4.1. **ARTIGO 5³¹ - A IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO AO LONGO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Paula Trajano de Araújo Alves
Solonildo Almeida da Silva
Sandro César Silveira Jucá

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar a identidade do Ensino Médio brasileiro no cenário histórico da educação brasileira. Sendo assim, estamos diante de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa que analisou a legislação acerca dessa etapa escolar. A pesquisa documental utilizou como fonte dados primários coletados em documentos normativos tais como leis, decretos, resoluções e manuais oficiais produzidos pelo governo federal brasileiro no período de 1890 a 2017 e direcionados a etapa escolar de ensino médio. A conclusão aponta que o Ensino Médio é uma etapa escolar com oscilações de identidade ao longo da história da educação brasileira e o Novo Ensino Médio pode ser visto como uma continuidade de reformas educacionais com objetivo prioritário de preparar o sujeito para o novo mundo do trabalho, caracterizado pelo subemprego.

Palavras-chaves: Política Educacional, Ensino Médio, Novo Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Vejamos a afirmação abaixo:

“Diminuiu-se a carga horária das disciplinas de formação básica – afastou-se o ensino de Filosofia, Sociologia e Psicologia desse degrau de ensino – introduziu-se um grande número de disciplinas supostamente profissionalizantes, mas que longe estavam de qualificar alunos para obtenção de um emprego” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 34).

Esse trecho pode ser imediatamente associado ao Novo Ensino Médio, visto que secundarização de algumas disciplinas consideradas como não prioritárias, inclusão de novas disciplinas sob alegação de preparação para o mundo do trabalho e fortalecimento da escola privada em detrimento da escola pública, são orientações curriculares que, não coincidentemente, lembram a reorganização curricular vigente nas escolas de Ensino Médio brasileiras a partir de 2022³².

Porém o trecho que introduz esta seção não trata do Novo Ensino Médio - reforma atual orientada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) - mas sim de uma reforma ocorrida no ensino secundário no ano de 1971 - Lei 5.692/71 - ou seja, há quase 50 anos. Essa conexão interessante justifica o esforço teórico empreendido ao recorrer ao passado para

³¹ Artigo submetido à Revista Pesquisa em Foco no mês de fevereiro de 2024. (https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/issue/view/250)

³² A reforma chamada Novo Ensino Médio tem como base a Lei 13.415 de 2017, porém devido a pandemia de Covid19 a implantação prática da reforma só ocorreu nas escolas a partir do ano de 2022.

entender o presente, isto é, conhecer as reformas educacionais anteriores como base para compreensão da reforma atual.

Isso revelará as semelhanças, diferenças e principalmente as intenções de certos agentes perante o projeto de educação para os brasileiros. Historicamente essa etapa escolar está caracterizada por uma identidade dúbia onde se direciona “para uns, foco nas habilidades profissionais; para outros, preparação para acender ao alto saber desenvolvido pela humanidade” (Krawczyk, 2014, p. 78). Considerando esse contexto, julgamos que “Talvez um pouco da história do desenvolvimento do Ensino Médio possa nos ajudar a entender o que está em questão na hora de definir políticas para ele” (Krawczyk, 2014, p. 79). É o que veremos a seguir.

A estrutura identitária desta última etapa de ensino da Educação Básica, o Ensino Médio (EM), mostra que essa etapa sempre foi chamada a responder as demandas da sociedade de acordo com a conjuntura social que permeava seu contexto histórico. Isso torna o Ensino Médio uma etapa escolar historicamente constituída por indefinições e discussões em busca de uma identidade.

Por vezes focado na formação propedêutica e considerado privilégio das classes sociais elitizadas ou ainda sendo estruturado a fim de responder exigências econômicas no sentido de formação para o mercado de trabalho, o Ensino Médio foi sendo organizado de acordo com as demandas das classes sociais.

METODOLOGIA

O estudo que ora se apresenta trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. A pesquisa documental utilizou como fonte de dados primários documentos normativos tais como leis, decretos, resoluções e manuais oficiais produzidos pelo governo federal brasileiro no período de 1890 a 2017 e direcionados a etapa escolar de ensino médio.

Já a pesquisa bibliográfica teve como fonte livros impressos e artigos disponibilizados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) [https://www.periodicos-capes.gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/](https://www.periodicos-capes.gov.br.ezl.periodicos.capes.gov.br/). A escolha por essa base de dados justifica-se pelo fato desta ser uma plataforma oficial que reúne produções de periódicos científicos, portanto é um banco de informações atuais acerca do assunto abordado neste estudo.

A discussão ocorre com base em autores que discutem as categorias “política educacional” e “Ensino Médio”, nesse sentido a discussão fundamenta-se nos autores

Trindade e Malanchen (2022), Kira (2020), Krawczyk (2014), Kuenzer (2007) e Shiroma e Evangelista (2007) entre outros de igual importância para este estudo.

A IDENTIDADE DO ENSINO SECUNDÁRIO NO PERÍODO DA PRIMEIRA REPÚBLICA DO BRASIL (1889 – 1930)

No século XIX, a partir de 1808 no contexto da vinda da família real portuguesa, surge uma preocupação das famílias elitizadas com a preparação dos seus filhos para governança política do Brasil; por isso iniciou-se formalmente a etapa de ensino secundário³³ destinada em formar os futuros dirigentes do país. O primeiro colégio brasileiro de instrução secundária foi fundado no Rio de Janeiro: Colégio Pedro II (Zotti, 2005).

O ensino das línguas latina, grega, francesa e inglesa estava presente entre as disciplinas que compunham o curso, além de retórica, geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia, isso denota uma formação voltada não para o trabalho, mas sim para o conhecimento socialmente acumulado.

Durante o período do Império, 1821 a 1889, o propósito do ensino secundário consistia também em preparar os indivíduos para a admissão no ensino superior³⁴. O número de instituições que ofereciam ensino secundário era reduzido, limitando-se principalmente aos liceus em algumas províncias e ao Colégio D. Pedro II. Essas escolas eram frequentadas predominantemente pela elite econômica daquela época. Vale mencionar ainda que nessa época o ensino profissionalizante ainda não havia sido criado³⁵.

Após a Proclamação da República, em 1889, de modo geral o objetivo do ensino secundário continuava o mesmo: preparar o indivíduo para prosseguir os estudos no grau superior, essa era a identidade do ensino secundário. Nessa primeira fase da república brasileira, chamada de República Velha (1889 – 1930) esse nível de ensino começava a ser sistematizado, nesse sentido ocorreram algumas reformas educacionais que minimamente estruturou o ensino secundário como etapa escolar. Vejamos a seguir, no Quadro 1 as reformas ocorridas na etapa de ensino secundário ao longo do período da República Velha.

³³ Apenas a partir do ano de 1961 a etapa escolar em questão começou a ser chamada de Ensino Médio, por isso até certo ponto deste texto será utilizado o termo ensino secundário, visto que era assim nomeada a etapa que hoje conhecemos como Ensino Médio.

³⁴ Medicina e Direito foram os cursos criados na gestão imperial da família portuguesa no Brasil.

³⁵ No ano de 1909, já no período republicano, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices.

Quadro 1 – Lista de reformas educacionais direcionadas ao ensino secundário durante o período da Primeira República do Brasil (1889 – 1930)

Nome da reforma	Ano	Principais estruturações e mudanças
Benjamin Constant	1890	Definiu o tempo de duração do ciclo de ensino secundário: sete anos. Os certificados de conclusão eram expedidos somente pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.
Epitácio Pessoa	1901	Diminuiu a duração da etapa para seis anos. Além disso definiu que, ao concluir, o estudante obtivesse o diploma de bacharel em Ciências e Letras.
Rivadavia Correia	1911	Instituiu-se o ensino secundário como etapa não obrigatória. Excluiu a emissão de diploma como comprovação de conclusão, ou seja, desregulamentou a etapa de ensino secundário.
Carlos Maximiliano	1915	Restaurou a emissão de certificados e instituiu os exames parcelares destinados os indivíduos não matriculados poderiam obter certificados de conclusão do ensino secundário.
João Luis Alves	1925	Organizou de forma detalhada o funcionamento do ensino secundário. Estipulou a duração de seis anos e definiu a grade curricular de disciplinas para cada ano, incluindo a disciplina chamada Instrução moral e cívica.

Fonte: Elaboração própria (2024)

O Quadro 1 evidencia uma fase importante para estruturação do ensino de nível secundário como grau de ensino, pois a necessidade de organização e estruturação surgia à medida que aumentava o público querendo adentrar neste nível escolar. Consequentemente, o ensino secundário começava a ser ofertado em espaços além do colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Um ponto interessante é referente às mudanças ocorridas em trechos curtos de tempo, como por exemplo as reformas Rivadavia Correia e Carlos Maximiliano que apesar

de representarem significativas mudanças estruturais possuem apenas quatro anos de diferença de uma para outra.

A conclusão evidente em relação ao Quadro 1 é que no período da Primeira República a identidade do Ensino Médio ainda era uma só: etapa escolar de caráter essencialmente propedêutico visando a preparação para ingresso no ensino superior. Pois apesar de em certo período histórico o país já ter em funcionamento escolas profissionalizantes, essas, por sua vez, eram separadas do ensino secundário tradicional.

Da Era Vargas à LDB: estruturação e indefinições de uma etapa escolar

Já no ano de 1931, no começo da Segunda República e apenas cinco anos após a reforma anterior, houve uma reorganização do ensino secundário: **reforma Francisco Campos**³⁶. Por meio do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 (Brasil, 1931), a etapa de ensino secundário foi reorientada com mudanças incluindo a divisão em ciclos, frequência obrigatória, regulação sobre notas e transferências dos alunos

Acerca desse período é importante pontuar que nesse momento o ensino secundário começa a ter fins produtivistas e paliativos no sentido do capitalismo, pois a economia brasileira encontrava-se fragilizada pela crise que atingiu o sistema capitalista no ano de 1929. Dallabrida (2009, p. 185) afirma que nesse período no ensino secundário “procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930”. Dessa forma o ensino secundário assume a identidade de educação remediadora dos efeitos da crise.

Ainda no governo do presidente Getúlio Vargas por meio do Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942 (Brasil, 1942) foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como **Reforma Capanema**. A referida lei recebeu este nome pelo motivo de ter sido proposta por Gustavo Capanema, na época Ministro da Educação e Saúde. O principal destaque desta reforma foi a organização dos cursos colegiais em duas modalidades: clássico e científico.

Segundo a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Brasil, 1942a) a referida etapa escolar tinha três finalidades, sendo a segunda delas “Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística”. Nesse sentido, expressava-se na Lei a ordem de execução da educação militar para os estudantes

³⁶ Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, cujo primeiro titular foi Francisco Campos.

secundários do sexo masculino, sendo o teor das disciplinas lecionadas sobre educação militar definidas pelo Ministério da Guerra.

Ribeiro (1993, p. 23) assim apresenta a Reforma Capanema e a identidade dada por ela ao ensino secundário:

Em 1942, temos a Reforma Capanema, de cunho nazi-fascista cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias. O ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos de quatro e três anos. Os primeiros quatro anos correspondiam ao curso ginasial e os três últimos ao curso colegial, que apresentava duas opções: o clássico e o científico. O ensino continuou a ter caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, e os cursos clássico e científico não apresentavam diferenças substanciais, a ponto de serem considerados opções diferentes.

Nesse período havia oficialmente a distinção entre ensino secundário e ensino profissionalizante, tanto que o pacote de reformas do governo Vargas incluía mais duas outras leis sistematizando o ensino profissionalizante: Lei Orgânica do Ensino Comercial - Decreto-Lei nº 6141 de 28 de Dezembro de 1943 (Brasil, 1943)– e Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942. (Brasil, 1942b).

Aos estudantes cursistas do ensino industrial ou profissionalizante era vedado o direito de ingressar no ensino superior, nos cursos de Filosofia, Letras, Medicina e Direito, por exemplo; pois esses estudantes só poderiam ingressar no curso superior diretamente relacionado com o curso técnico concluído (Brasil, 1942b).

Portanto, o ensino secundário nesse período possuía uma dupla identidade, dois vieses totalmente separados em relação às finalidades e organização curricular. De um lado o ensino propedêutico focado em preparar o estudante para o ingresso no ensino de nível superior e de outro o ensino técnico focado em formar trabalhadores para suprir a demanda mercadológica existente.

Assim, reitera-se a existência de dois caminhos diferenciados, para os que aprenderão a exercer sua função na escola (dirigentes de 2 níveis — superior e médio) e no processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis) (Kuenzer, 2007, p. 15).

Assim, geralmente o jovem que “escolhia”³⁷ os cursos profissionalizantes encerravam ali sua trajetória de formação, visto que não estaria oficialmente preparado e habilitado para ingressar em curso superior acadêmico; em outras palavras ele era preparado para o trabalho e não para o estudo. Estava evidente a separação entre a educação destinada aos jovens da elite e aquela oferecida aos jovens das classes populares que necessitavam de oportunidades de trabalho.

No ano de 1961 o ensino secundário passa a ser nomeado oficialmente como Ensino Médio por meio da primeira **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61** (Brasil, 1961). O Art. 33 desta lei, definiu que o ensino de grau médio “destina-se à formação do adolescente”, desse modo a partir de então esta etapa escolar estava orientada a assumir uma identidade não apenas de formação para o trabalho ou de preparação para ingresso no ensino superior, mas sim de considerar a formação de um indivíduo pertencente a um grupo com características específicas.

Outro diferencial da LDB de 1961 em comparação com as resoluções anteriores foi a inclusão, no mesmo documento, dos diferentes tipos de cursos de grau médio. Assim afirmava o Art. 34: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Brasil, 1961).

Apesar de continuarem existindo projetos diferentes para cada classe social, esse foi o primeiro passo para a integralização entre ensino médio regular e ensino profissionalizante, pois antes nem no mesmo documento esses dois segmentos eram associados, e a partir de então considerava-se esses cursos como sendo do mesmo grupo: Educação de Grau Médio (Brasil, 1961). Mesmo assim, é importante registrar que

Esta diferenciação, contudo, não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem as necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos (Kuenzer, 2007, p. 14).

As reformas implementadas durante o governo de João Goulart (1961 – 1964) desagradaram as elites e setores conservadores, gerando tensões políticas e sociais; e no ano de 1964 o país sofre um golpe militar³⁸ apoiado pelos Estados Unidos. Nesse contexto,

³⁷ O destaque dado ao termo “escolhia” refere-se a ideia de que nem todos os jovens tinham a liberdade de escolher qual caminho seguir em relação aos estudos. A maioria precisava arrumar emprego e por isso não lhes restava outra opção a não ser o caminho que lhes renderia um emprego.

³⁸ O Golpe Militar de 1964 foi um evento crucial na história do Brasil. Realizado pelas Forças Armadas contra o então presidente João Goulart, esse golpe marcou o início de um período de 21 anos conhecido como a Ditadura Militar que se estendeu até 1985.

no ano de 1971, período de Ditadura Militar, uma nova LDB é instituída: **Lei nº 5.692/71** (Brasil, 1971).

A interferência dos Estados Unidos nas políticas educacionais brasileiras inicia-se nesse período de Golpe Militar e o Brasil reformula suas políticas educacionais apoiadas e orientadas por acordos com agências americanas. O Ministério da Educação firmou acordos com a *United States Agency for International Development* (USAID) e o Ensino Médio, assim como toda a educação brasileira, foi reorganizada com base nas orientações de consultores norte-americanos.

Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas (HISTEDBR, 2024, online).

Nesse momento o ensino de nível médio é nomeado com Ensino de 2º Grau e assume uma nova identidade. Segundo essa lei a finalidade dessa etapa escolar seria a “formação **integral** do adolescente” (Brasil, 1971, Art. 21, grifo nosso) e o elemento estratégico para essa “formação integral” seria a inclusão da qualificação³⁹ para o trabalho como componente curricular obrigatório.

Desse modo a educação escolar toma como caráter predominante o tecnicismo, e o Ensino Médio assume a identidade de etapa escolar estratégica para desenvolvimento econômico do Brasil por meio da instrumentalização para o trabalho e controle ideológico.

Portanto, se nas reformas anteriores ao ano de 1970 a finalidade do Ensino Médio era preparar o estudante para ingresso em curso superior, a LDB de 1971 traz o diferencial de focar em formação para o trabalho. A justificativa para tal compromisso social seria a crescente industrialização do país e a consequente carência de mão de obra qualificada.

³⁹ Posteriormente a Lei nº 7.044/82 mudou a expressão de “qualificar pra o trabalho” para “preparar para o trabalho”.

Além disso um outro fato justificava o direcionamento massivo dos jovens para o mercado de trabalho e não para o ensino superior: a falta de suporte do ensino superior a alta demanda de estudantes vindos do ensino secundário. Na prática, foram décadas de educação voltada para o ingresso no ensino superior, isso gerou uma demanda relativamente alta na qual as universidades não estavam preparadas para receber tantos jovens, por isso a saída do governo para aliviar a pressão advinda de manifestações estudantis foi direcionar os jovens para o mercado de trabalho e não para as faculdades.

Isso o próprio MEC admitiu anos mais tarde, no ano de 2002, na ocasião do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM):

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o ensino médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior (Brasil, 2002, p. 5).

A profissionalização compulsória encontrou as escolas despreparadas e sem profissionais qualificados para atender a demanda de todo o ensino público. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.35) afirmam que “a falácia da função profissionalizante da escola” trouxe consequências graves para a escola pública, pois desarticulou e precarizou as instituições abrindo espaço para as escolas privadas lucrarem mais alto com a oferta de educação. “Um crime cujos efeitos só fizeram se agravar com as políticas educacionais posteriores” (p. 35).

Apesar de estarmos tratando da reforma educacional ocorrida no ano de 1971, é inegável não associar ligeiramente seu formato e suas consequências à atual reforma do Ensino Médio. A citação que inicia este artigo comprova tal associação. Segundo Kira (2020, p.25) “O responsável pelo fracasso da Lei nº 5.692/71 foi constatado pela obrigatoriedade da profissionalização a todos os alunos e a todos os estabelecimentos”.

Mas no ano de 1982 a situação muda. Uma nova legislação acaba com a profissionalização compulsória.

A Lei nº 7.044/82 demoradamente aboliu a necessidade da profissionalização do ensino de 2º grau, embora isso tenha acontecido devido as reivindicações das classes abastadas da sociedade, para quem a educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo. [...]. A grande privilegiada por esse descuido foi a rede privada, que saiu poderosa graças a sua potência diante da implantação da profissionalização, o que lhe

possibilitou assumir o caráter propedêutico da antiga escola média (Kira, 2020, p. 26).

Ainda sobre esse período e considerando a interferência estadunidense na reformulação da política educacional brasileira durante o regime militar é importante ressaltar que há reflexos dessa interferência até hoje no currículo escolar do Ensino Médio. Um exemplo que pode ser citado acerca dessa interferência é o estabelecimento da hegemonia da Língua Inglesa na grade curricular, tendência iniciada no ano de 1976 por meio de resolução oficial que determinava a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira na etapa de 2º grau. É inegável que a partir daí a Língua Inglesa começa a ganhar destaque em relação às outras línguas estrangeiras no currículo escolar.

O contexto de ditadura militar promoveu a ânsia de se estabelecer um regime democrático, isso fez com que houvesse lutas sociais reivindicando liberdade e direitos básicas. Assim, em 1988 proclama-se a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), nela a educação é mencionada como “direito de todos e dever do estado” (Art. 205) e, especificamente o Ensino Médio é mencionado no Art. 208 como sendo dever do Estado garantir a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (Brasil, 1988).

A partir de então favorecida e impulsionada pela promulgação da Constituição Federal e orientada pelas recomendações de relatórios internacionais produzidos pela Conferência de Jomtien, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e Banco Mundial; após anos de tramitação no Congresso, no ano de 1996 foi estabelecida uma nova LDB: **Lei nº 9.394/96** (Brasil, 1996).

Dentre muitas diferenças em relação às legislações anteriores pode-se citar de imediato que o termo “ensino médio” voltou a nomear o que antes era chamado de 2º grau e a etapa de ensino passou a ter a duração de 3 anos, duração vigente até hoje (Brasil, 1996). Além disso, outro ponto diferencial que merece ser ressaltado é a inclusão da etapa de ensino médio como componente da educação básica, isso tem enorme efeito para fins de oferta e acessibilidade para os estudantes brasileiros pertencentes à classe social historicamente menos favorecida em termos econômicos.

A LDB nº 9.394 de 1996 vigora até hoje como a lei maior que rege a educação nacional em todos os níveis de ensino. Desde o ano de sua criação houve várias inclusões e revogações de artigos, especialmente na Seção IV que trata da etapa de Ensino Médio, visto que a reforma chamada de Novo Ensino Médio alterou significativamente a orientação para o ensino.

Entre as quatro finalidades do Ensino Médio apresentadas na LDB vigente, uma delas (não por acaso a segunda finalidade) define o enfoque desta última etapa da educação básica: “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, **de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação** ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996, Art. 35, grifo nosso).

Essa finalidade do Ensino Médio remete imediatamente à nova realidade do mundo do trabalho caracterizado pelo trabalho precarizado. No mundo do trabalho contemporâneo regido pelo capital “se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação” significa exigir-se do trabalhador adaptação, tolerância, resiliência e criatividade perante o subemprego e toda sorte de instabilidade que o mercado de trabalho possa oferecer diante da crise estrutural do sistema.

Essas metamorfoses no mundo do trabalho, no contexto brasileiro, marcam uma fase do capitalismo ainda mais agressiva, pautada pela desregulamentação das relações de trabalho que vem se expandindo de forma global – especialmente na periferia do sistema – por meio de formas de precarização que têm se alastrado, inclusive, para o setor público, atentando contra a sociedade, contra os direitos sociais e trabalhistas (Silva, 2020, p. 588).

Após a LDB de 1996 a próxima reforma que alterou estruturalmente a identidade do Ensino Médio foi a reforma do Novo Ensino Médio, porém antes disso houve novas orientações curriculares que de certo modo alteram as bases do ensino nessa etapa escolar. No ano de 1999, por exemplo, a publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** (PCNEM) definiu as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas em cada uma das Áreas do Conhecimento.

“Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações” (Brasil, 1999, p.5), assim justificava o documento para o ensino por áreas. Na sua apresentação o PCNEM anunciava o novo perfil de educação pretendida no Ensino Médio.

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho (Brasil, 1999, p.5).

Dessa forma o papel da escola de ensino médio estava prioritariamente conduzido para o atendimento das necessidades do setor produtivo, pois o discurso da associação

entre ensino médio e formação do trabalhador exaltado desde a primeira LDB em 1961 continua firme e ainda mais contundente nas reformas seguintes que estruturaram o Ensino Médio Brasileiro. Aliás, esse tom produtivista prioritário também foi expressado pelo documento norteador chamado **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (DCNEM)- Resolução CEB/CNE nº 03/98. A orientação era que as propostas pedagógicas os currículos escolares incluíssem competências e conteúdos que visassem o

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de **adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento** (Brasil, 1998, grifo nosso).

Essa normativa estava condizente com a LDB no sentido das finalidades do Ensino Médio. Percebamos o destaque reiterado dado a questão de “adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação”, não à toa a ideia de flexibilização se mantinha presente nos discursos referentes à formação para o trabalho.

Aliás, é justo ressaltar que a ideia de “flexibilização” (nos moldes neoliberais) a tempos tem feito parte do discurso oficial nas políticas educacionais e trabalhistas, sendo recentemente exaltada na reforma trabalhista aprovada em 2017, onde a expressão “flexibilização das leis trabalhistas” vigorou como lema da reforma trabalhista.

DA LDB AO NOVO ENSINO MÉDIO: O PERCURSO DE MUDANÇAS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI

A partir do ano 2.000 o Ensino Médio na escola pública começou a ser ofertado em vários formatos e por isso adquiriu características diferenciadas de acordo com o modelo ofertado. Ensino Médio em Tempo Integral e Ensino Médio Integrado a Educação Profissional são tipos de educação de nível médio ofertados aliados ao formato de ensino médio do tipo regular, aquele que tradicionalmente visa o ingresso no nível superior.

É mister registrar também outras normativas que compõem o conjunto de orientações curriculares que alteraram significativamente as bases identitárias desta última etapa de escolar da educação básica. Vejamos a seguir no Quadro 2 a legislação do período do ano 2000 a 2016⁴⁰ referente ao Ensino Médio e sua respectiva influência na construção da identidade deste nível de ensino.

⁴⁰ Após o ano de 2016 foi instituído o Novo Ensino Médio. Essa é a mais recente reforma que alterou as bases norteadoras dessa etapa escolar e que será discutido de forma detalhada ainda neste capítulo.

Quadro 2 – Legislação direcionada ao Ensino Médio no período 2000 - 2016

Lei/Documento normativo	Ano	Finalidade
Plano Nacional de Educação	2001	Ampliar a oferta de ensino de nível médio para todos os jovens que completaram a etapa anterior.
Parâmetros Curriculares Nacionais +Ensino Médio	2002	Orientar cada área do conhecimento acerca das competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas nos alunos.
Lei 11.161/2005	2005	Inclui o ensino de Língua Espanhola como obrigatório.
Lei 11.684/2008	2008	Inclui Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias.
Exame Nacional do Ensino médio – ENEM	2009	Padronizar a obrigatoriedade de aplicação da avaliação para todos os estudantes concluintes do Ensino Médio. O exame adquire também fim certificador para este grau de ensino e, posteriormente, seletivo para ingresso no ensino superior.
Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI	2009	Investimento direcionando tanto a parte técnica quanto financeira nas escolas, gestores e professores.
DCNEMs	2012	Definição de novas diretrizes para o Ensino Médio a serem consideradas na organização curricular.
Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.	2013	Programa de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público.
Plano Nacional de Educação	2014	Foram estipuladas metas específicas que culminaram na reforma atual do Ensino Médio.

Base Nacional Comum Curricular	2015	Instituição da Comissão de Especialistas para Elaboração de Proposta da BNCC. Neste período iniciou-se a movimentação curricular que culminou no Novo Ensino Médio.
Medida Provisória nº 746	2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a LDB para implantação do Novo Ensino Médio.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Muitas das normativas citadas no Quadro acima foram frutos de lutas de movimentos sociais em prol da educação de nível médio. Todas elas de certo modo contribuíram para a expansão e melhoria (mesmo que pontual) do Ensino Médio. Não cabe neste espaço expositivo a discussão de todas as leis apresentadas no Quadro 2, por isso a discussão será focada nos documentos normativos que fundamentaram a reforma do Ensino Médio: o Plano Nacional de Educação.

A associação das finalidades do ensino ao contexto de modernização produtiva existente no Brasil foi reforçada no **Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 01017** (Brasil, 2001), sendo esse o primeiro PNE⁴¹ do Brasil.

Considerando o processo de modernização em curso no País, o ensino médio tem um importante papel a desempenhar. Tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional (Brasil, 2001, p.22).

Ao apresentar dados que justificam a necessidade, à época, de expansão da oferta de ensino médio o PNE de 2001 salienta a crise de identidade do Ensino Médio ao longo da história da educação brasileira afirmando: “Entre os diferentes níveis de ensino, esse foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos

⁴¹ O primeiro PNE teve vigência até o ano de 2011. Em 2014 um novo Plano foi elaborado e encontra-se vigente até 2024.

rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização” (Brasil, 2001, p.24).

A propósito é importante mencionar ainda que, estando assentadas as bases estruturais de sistematização e organização do Ensino Médio (assim como foi discorrido até agora por meio das reformas), a atenção das políticas educacionais para o nível médio volta-se a partir do primeiro PNE para a questão da expansão da oferta de Ensino Médio para todos os brasileiros de 15 a 17 anos.

O **PNE de 2014 – Lei nº 13.005/2014** apresentou como terceira meta a ser cumprida “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014).

Essa meta foi cumprida. Segundo o Censo Escolar de 2022 (INEP, 2022) “92,2% da população de 15 a 17 anos frequentam escola (esse percentual aumenta para 95,0% quando se considera no numerador os alunos de 15 a 17 anos que já concluíram o ensino médio) e já no ano de 2016 essa meta já havia sido atingida.

Ainda sobre a meta 3 do PNE atual, ela mantém relação direta como o Novo Ensino Médio. Pois a primeira estratégia apontada para atingir a meta da universalização do EM é a renovação dessa etapa escolar; sendo assim é inegável a relação entre o PNE e identidade dada ao Ensino Médio na reforma atual.

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

Toda a redação dessa estratégia concorda com o delineamento educacional orientado pela **Lei 13.415/2017** (Brasil, 2017), onde se alterou trechos da LBD 9.394/96 para cumprir a meta estipulada e implementar o Novo Ensino Médio. Além da meta 3 as metas 6 e 8 são direcionadas para o Ensino Médio, essas metas tratam basicamente da expansão da oferta de educação em tempo integral, da correção do fluxo de matrícula e aprovação dos estudantes e do acesso aos exames de certificação de conclusão escolar.

A 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 é fruto da conversão da Medida Provisória nº 746 de 23 de setembro de 2016. Dito isso evidencia-se o fato desta lei ter sido instituída

sem o prévio debate com professores e alunos, ou seja, sem considerar a opinião dos principais sujeitos envolvidos na reforma.

A referida Lei altera significativamente vários trechos da LDB acerca do Ensino Médio e inclui outros pontos que serviriam de base legal para a implantação da reforma atual. Assim, passados mais de 100 anos (precisamente 127 anos) da primeira reforma do Ensino Médio, no ano de 2017 uma nova reforma educacional viria modificar as estruturas organizacionais e alterar a identidade da educação escolar de nível médio: o Novo Ensino Médio.

O Novo Ensino Médio é o nome dado ao conjunto de mudanças normatizadas pela Lei 13.415/17 e a BNCC, esses são os pilares da reforma do Ensino Médio. Entre as mudanças orientadas pela referida Lei, está a alteração da carga horária, destaque para algumas disciplinas no currículo base, inclusão de novos componentes curriculares e abertura para o aluno cursar componentes curriculares em espaços fora da escola.

A carga horária que antes era de 800 horas anuais - totalizando 2.400 horas ao fim dos três anos - aumentou para 1.000 horas anuais, ou seja, ao final do ciclo escolar o aluno teria cursado um conjunto de 3.000 horas de componentes curriculares divididos entre disciplinas da formação geral básica e itinerários formativos.

Aliás, esta é outra novidade imposta pela reforma do Novo Ensino Médio: os Itinerários Formativos. Chamam-se assim o conjunto de componentes curriculares que são ministrados além das disciplinas básicas do currículo (Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, etc). Esses Itinerários são compostos por unidades curriculares que possuem uma carga horária menor que as disciplinas da base e são ofertados no formato de semestralidade, além disso o aluno “teria” a opção de escolher qual Itinerário cursaria.

O destaque dado a palavra “teria” no parágrafo anterior justifica-se pelo fato de residir nessa ideia uma grande crítica à proposta dos Itinerários Formativos, porque teoricamente o aluno poderia escolher para cursar carga horária correspondente ao itinerário que desejar, porém a escola não teria obrigação de ofertar todos os cinco itinerários, sendo assim a possibilidade de “escolha” estaria comprometido.

Acerca da propagandeada “flexibilidade” referente à escolha dos Itinerários Formativos, Saviani (2019, p.310) afirma: “Assim, em lugar da liberdade de escolha dos alunos, ocorre uma demissão da responsabilidade dos adultos e dos professores, quanto à orientação que lhe cabe propiciar a estudantes ainda na idade da adolescência [...]”.

Os Itinerários Formativos são cinco: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas e 5) formação técnica e profissional.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (MEC, 2018, online, grifo nosso).

“Flexibilidade” é a palavra de ordem do Novo Ensino Médio. Aliás, conforme já destacado nesta exposição, essa palavra vem a tempos fazendo parte do discurso reformista tanto na área educacional quanto na área trabalhista, promovendo, não por acaso, uma verdadeira sincronia neoliberal nas reformas sociais. A composição dessa identidade educacional baseada no ideário de flexibilidade contribui para a formação do jovem enquanto futuro trabalhador, também convocado a ser flexível, diante das condições que o mundo do trabalho irá lhe oferecer.

Já a mudança referente às disciplinas constitui-se no fato da exaltação de algumas em detrimento de outras. Se por um lado os componentes de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórios em todas as três séries do Ensino Médio, por outro as disciplinas de Filosofia e Sociologia deixam de ser componentes obrigatórios nas três séries, podendo apenas serem contempladas com estudos e práticas dissolvidos em outros componentes curriculares.

Segundo Trindade e Malachen (2022, p. 7-8)

Este currículo tem organização extremamente utilitarista, preenchendo as lacunas e necessidades do mercado de trabalho, mesmo que com o discurso do protagonismo, bem como a demanda pragmatista, com a organização de conteúdos e a reconfiguração da formação e do trabalho docente com o objetivo de melhorar os índices nas avaliações em larga escala, mascarando, portanto, os problemas da escola pública, esvaziando as disciplinas dos conteúdos científicos próprios para entendimento de mundo e, principalmente, esvaziando o direito ao desenvolvimento da crítica e propondo a reprodução social.

Ademais uma inclusão que ganhou destaque como sendo alvo de críticas de especialistas da educação foi a permissão para profissionais com notório saber atuarem como professores de alguns componentes curriculares. O Art. 6 da Lei 13.415/17 alterou a Art. 61 da Lei 9394/96 no tocante a atuação profissional como docente do Ensino Médio.

IV -profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (Brasil, 2017).

Isso causou controvérsia no sentido de constituir um ataque aos professores, formados especificamente para atuarem na profissão docente, pois representa a fragilização da profissão. Mais uma vez testemunhamos a “flexibilização” presente em vários espaços da reforma, nesse caso se flexibiliza a profissão docente.

Diante da atual reforma, o Ensino Médio obtém como traço identitário ter suas bases estruturais assentadas essencialmente no pilar da flexibilização (no sentido curricular, no tocante ao trabalho docente e de escolhas por parte dos alunos). Dessa forma o neoliberalismo imprime fortemente sua marca na educação secundária brasileira, combinando (não por acaso) a “flexibilidade” como palavra de ordem na formação escolar do estudante, futuro trabalhador.

Em termos de reforma educacional o Novo Ensino Médio representa sim uma alteração significativa nas bases estruturais de organização desse nível de ensino. Porém o percurso histórico feito até aqui evidencia que a essência dessa etapa escolar continua a mesma: “redefinir a formação da classe trabalhadora no sentido de calibrá-la à atualização dos processos de exploração do trabalho” (Siqueira e Lamosa, 2023, p. 53).

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi elaborado com apoio da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP/CE por meio da concessão de bolsa de incentivo estudantil e apoio por meio da Chamada Universal Nº 06/2023.

CONCLUSÃO

Analisar a trajetória de estruturação do Ensino Médio brasileiro é tarefa fundamental para se ter compreensão das reformas atuais empreendidas nesta etapa de ensino. Nesse sentido o olhar para o passado permite a compreensão do presente e ainda oferece indícios de tendências futuras no campo das políticas educacionais para o Ensino Médio.

A história do Ensino Médio revela a posição que essa etapa escolar vem ocupando no cenário educacional brasileiro desde 1890, data em que foi instituída a primeira lei que

de fato oficializou essa etapa escolar e iniciou a estruturação continuada nas reformas posteriores, como por exemplo a reforma de 2017, o Novo Ensino Médio. Nesses mais de 120 anos entre uma reforma e outra a realidade social mudou e de lá para cá, o Ensino Médio foi também mudando a identidade e acompanhando as mudanças sociais pelas quais o país estava submetido em cada época.

Por vezes focado na preparação para o ingresso no ensino superior ou por vezes focado na preparação para o trabalho, o fato é que o Ensino Médio sempre foi chamado a responder as demandas sociais do mundo do trabalho ao mesmo tempo em que se apresenta como uma etapa escolar circundada por muitos entraves sociais que a torna um grande desafio para o poder público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 ago. 1998. Seção 1, p. 21. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/. Acesso em 21 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Brasília, 1942b. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em 21 fev. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**. Brasília, 1942a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em 21 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 1943. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del6141.htm. Acesso em 21 fev. 2024.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931.

BRASIL. **Lei nº 010172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 21 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 21 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 21 fev. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Parte I — Bases Legais. Brasília, 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em L13415 (planalto.gov.br). Acesso em 21 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei No 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 21 fev. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, nº 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

HISTEDBR. **Coleção navegando pela história da educação brasileira** 2006 [Online]. Disponível em <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/>. Acesso em 21 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2022**: Divulgação dos resultados. Brasília, 31 de janeiro de 2023. Disponível em [PowerPoint Presentation \(inep.gov.br\)](https://inep.gov.br/PowerPointPresentation)

KIRA, Luci Frare. O Ensino Médio e a Lei nº 5.692/71. In.: FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro; PAGLIA, Rerlen Ricardo Silva. **Ensino médio brasileiro: aspectos políticos, práticos e formativos**. CRV, 2020.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 4, p. 15–30, fev. 1993. Disponível em

scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 23 fev. 2024.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, nº 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SIQUEIRA, Thiago Vasquinho; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Novo Ensino Médio e economia comportamental: fundamentos para modelar o comportamento da classe trabalhadora no contexto de crise. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 36–56, 2023. DOI: 10.9771/gmed.v15i2.54767. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal>. Acesso em: 21 fev. 2024.

TRINDADE, Debora Cristine; MALANCHEN, Julia. A pedagogia das competências e o “novo” ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 62, p. e23198, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n62.23198. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. 2005. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4800/art04_18.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

4.2. **ARTIGO 6⁴² - OS AGENTES DA REFORMA: A ATUAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES PRIVADAS NA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Paula Trajano de Araújo Alves
Solonildo Almeida da Silva
Sandro César Silveira Jucá

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar a participação das instituições privadas na elaboração e execução da atual reforma do Ensino Médio. O Novo Ensino Médio, caracterizado pela flexibilização curricular e integração interdisciplinar, foi elaborado considerando a perspectiva de representantes do setor público e privado, porém evidencia-se na formulação desta política uma predominância de ideais que comungam com os objetivos do setor privado, no sentido de reorganização da gestão educacional e formação do trabalhador. Considerando esse contexto, por meio de pesquisa bibliográfica e documental em fontes primárias, analisou-se a atuação de organizações nacionais e internacionais que participaram diretamente da formulação da reforma e influenciaram as decisões do Ministério da Educação.

EDUCAÇÃO • ENSINO SECUNDÁRIO • BANCO MUNDIAL •

Introdução

Compreender as reformas educacionais é, acima de tudo, compreender o conjunto de fatores materiais que circundam tais reorganizações. Esse movimento torna-se obrigatório no sentido de busca pela essência dos fenômenos, na investigação acerca da conjuntura que acarreta as reformas no campo da educação.

A reforma mais recente do Ensino Médio, o Novo Ensino Médio, é um dos exemplos de medidas políticas com objetivo geral de contornar as falhas do capitalismo contribuindo para que este modo de produção continue produzindo riqueza e desigualdade em proporções equiparadas (Boutin & Flash, 2022).

A principal característica desta reforma é a flexibilização curricular. Essa, por sua vez, fragiliza a formação geral básica e revela a intenção em formar uma nova geração de pessoas “capacitadas” para a adaptação ao trabalho flexível⁴³ e ao subemprego, características que determinam o mundo do trabalho pós-pandemia de Covid19.

⁴² Artigo submetido na revista Cadernos de Pesquisa no mês de janeiro de 2024. (<https://publicacoes.fcc.org.br/cp>). Aqui se apresenta na íntegra de acordo com a padronização da revista.

Desse modo, sendo o mundo do trabalho determinado por um sistema de acumulação de riqueza para poucos⁴⁴, é evidente que essa pequena parcela que comanda o sistema - os donos do capital - tem interesse em (re)formular a educação dos sujeitos de modo que esses contribuam produtivamente para o aumento do lucro e da concentração de riqueza. Ou seja,

Enquanto a classe trabalhadora, fundamentalmente, sofre a crise, a classe capitalista se preocupa em agir imediatamente e intervir no curso da crise, pois, de outro modo, não conseguiria manter a reprodução ampliada do capital social global e preservar sua condição de proprietária privada dos meios de produção. (Paniago, 2012, p. 60).

A educação escolar, em especial a educação de nível médio, sempre foi chamada a responder as demandas necessárias para manutenção da hegemonia do modo de produção capitalista. A idade dos sujeitos que compõem o público-alvo desse grau escolar pode explicar por que a etapa de Ensino Médio historicamente foi ganhando ares diferentes de acordo com as necessidades de ampliação do lucro e manutenção da hegemonia capitalista.

Ferreti & Silva (2017, p. 398) ao analisarem o interesse do empresariado na reforma do Ensino Médio, afirmam:

Não por acaso, o empresariado tem aumentado seu interesse pelas questões educacionais que afetam o país no que tange à educação básica e, particularmente, ao ensino médio, desde que se avolumaram as informações e análises relativas às novas demandas de perfil do trabalhador decorrentes dos processos de reconfiguração do capitalismo a partir da década de 1970, os quais afetaram as tecnologias e a gestão da produção.

Essa contextualização é necessária para que se entenda, mesmo que minimamente, os motivos do interesse dos donos do capital no Novo Ensino Médio. É fato que a organização da educação escolar é tarefa do Estado, mas não se pode ignorar a interferência de agentes privados nessa sistematização, e na formulação da política educacional do Novo Ensino Médio, essa interferência ficou evidente, ressaltando, sobretudo, a relação orgânica e dialética entre Estado e agentes privados (Gramsci, 2016).

⁴³ Neste contexto o conceito de “trabalho flexível” é utilizado de acordo com Ricardo Antunes (2009) para caracterizar o trabalho ajustável à lógica capitalista.

⁴⁴ Segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas divulgada no ano de 2023 a concentração de renda dos milionários brasileiros aumentou 96% entre os anos de 2017 e 2022 (FGV, 2024).

Considerando esse contexto, este estudo tem por objetivo principal analisar a participação e influência de organizações privadas, nacionais e internacionais, na elaboração e implementação da política educacional chamada Novo Ensino Médio. Para esse fim, faz-se necessário analisar, em especial, o acordo financiado entre o Brasil e o Banco Mundial (BM), organismo internacional financiador da reforma. Além disso são nomeadas e apresentadas as participações de instituições privadas brasileiras e sua participação na reforma.

Metodologia

O percurso metodológico que conduziu esta pesquisa caracteriza-a como pesquisa bibliográfica e documental. A investigação ocorreu por meio da utilização de fontes primárias, tais como documentos de arquivos públicos disponibilizado pelas próprias instituições envolvidas; e secundárias, isto é, registros de estudos que recorreram aos documentos originais (Marconi & Lakatos, 2023). A análise das informações coletadas ocorreu por meio de abordagem qualitativa considerando como referencial teórico que sustenta as discussões o materialismo histórico e dialético.

Inicialmente a pesquisa focou em investigar a participação do Grupo Banco Mundial (GBM) e suas agências no impulsionamento da reforma. Nesse sentido foi objeto de análise o documento chamado Quadro de Parceria Nacional, um acordo firmado entre o GBM e o Brasil onde são colocados os condicionantes para o empréstimo e a justificativa dos organismos internacionais para a necessidade da reforma.

Em seguida, já considerando o contexto nacional, investigou-se quais instituições foram atuantes junto ao Ministério da Educação – MEC desde o período da elaboração da reforma, em 2017 nas audiências públicas ao longo da tramitação da reforma, até os dias atuais no tocante à implementação das mudanças nas escolas brasileiras. O referencial teórico tem como base o materialismo histórico e as discussões ocorrem de acordo com Paniago (2012), Laval (2019), Gramsci (2016), Motta & Frigotto (2017), entre outros de igual relevância para as discussões.

Os agentes internacionais da reforma do Ensino Médio

Ao analisar os agentes internacionais influenciadores da reforma educacional brasileira identifica-se um operador principal: o Grupo Banco Mundial. A proposta de reforma do Ensino Médio ocorre em um contexto de cooperação entre Governo Federal brasileiro e o GBM, especificamente por meio de financiamento bilionário efetuado pelo

Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Essa instituição financeira se apresenta da seguinte forma:

O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) é uma cooperativa de desenvolvimento global de propriedade de 189 países membros. . . . O Grupo Banco Mundial **se envolve com países de renda média como clientes e acionistas. . . . O BIRD capta a maior parte de seus recursos nos mercados financeiros mundiais. . . . O BIRD obtém rendimentos todos os anos com o retorno sobre o seu capital próprio e com a pequena margem que obtém com os empréstimos.** (Banco Mundial [BM] 2024, [s.p], tradução nossa, grifo nosso).

Essas afirmações evidenciam o GBM como uma instituição financeira que se sustenta a partir do lucro obtido nos empréstimos, contrariando, portanto, o senso comum que ainda acredita ser esse um *órgão de caridade que visa somente o desenvolvimento dos países pobres*. O Banco Mundial financia projetos em países subdesenvolvidos atrelando os financiamentos ao cumprimento de metas, o pagamento de juros e, obviamente, o fortalecimento do setor privado.

Essas metas, de modo geral, têm como fundamento a agenda global de produtividade por meio, essencialmente, da (re)configuração da força de trabalho. “De um lado observa-se uma série de medidas voltadas para a recuperação do lucro dos capitalistas, e de outro, imposições restritivas e autoritárias sobre a classe trabalhadora, cujo resultado é a degradação da sua qualidade de vida e do trabalho” (Paniago, 2012, p. 60).

No caso do Brasil, segundo Ferreira et al (2019, p. 1736) “as origens do interesse do Banco Mundial pelo financiamento da educação no Brasil remetem diretamente à necessidade de formação de mão de obra para o mercado de trabalho”. De acordo com esses pesquisadores, os acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e GBM nos anos de 1960, 1971, 1998⁴⁵ e 2018 têm a mesma característica: entre os objetivos condicionantes dos empréstimos, figurar a questão da formação de capital humano e mão de obra qualificada (Ferreira et al, 2019).

Desses financiamentos, especificamente a partir do acordo de 1971 - Acordo MEC-BIRD I nº. 755 BR, de 21 de junho de 1971 - o nível secundário foi priorizado como motor das reformas com foco na formação para o trabalho; uma das ações previa, inclusive, redução das deficiências em técnicas de nível médio e mão-de-obra. Já em 1998, com o

⁴⁵ De acordo com Ferreira et al (2019) na década de 1990 o Banco Mundial financiou também projetos em vários estados da federação brasileira.

Programa de Expansão da Educação Profissional, a prioridade foi a expansão da Rede de Educação Profissional com foco na flexibilização curricular, formação e avaliação por competências e adequação à demanda (Ferreira et al, 2019).

Duas décadas depois, já no ano de 2018, o Grupo Banco Mundial, cumprindo uma agenda global de reestruturação da força de trabalho por meio de reformas educacionais, volta a financiar projetos brasileiros. Dessa vez foi o Novo Ensino Médio. O BIRD/BM firmou parceria com o Brasil por meio do documento chamado Quadro de Parceria Nacional, cujo título original é *Country Partnership Framework* (CPF).

O CPF é um documento de 141 páginas que orienta, para o Brasil, estratégias de três agências do Grupo Banco Mundial: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Corporação Financeira Internacional (IFC) e Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA). A IFC é apresentada pelo Banco Mundial como “[...] a maior **instituição de desenvolvimento global centrada no setor privado** nos mercados emergentes e nas economias em desenvolvimento” (Corporação Financeira Internacional [IFC], 2023, p.1, grifo nosso); já a MIGA é uma agência de investimento estrangeiro para países em desenvolvimento.

A agenda estratégica do CPF considera um período de seis anos, de 2018 a 2023. Entre as estratégias a questão do ajuste na educação aparece na página 16, na sessão referente ao resultado da consulta às partes interessadas:

Os investidores privados confirmaram que estão prontos para se envolverem em projetos sociais – como habitação social ou educação – se o governo fornecer as condições estruturais. . . . Expressaram também a necessidade de prestar atenção à melhoria da qualidade da prestação de serviços para responder às expectativas crescentes da nova classe média. (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento [BIRD], 2017, p.16, tradução nossa).

A reforma do Ensino Médio aparece enfatizada na página 22 do documento. Nesse ponto, o Banco Mundial manifesta apoio e garantia de empréstimo financeiro para custear ações voltadas para implementação do Novo Ensino Médio. O trecho em questão, afirma o seguinte: “A reforma nacional do ensino secundário, recentemente aprovada, constituirá uma âncora para as intervenções do GBM nesta área e poderá ser apoiada uma operação P4R” (BIRD, 2017, p.22, tradução nossa). Assim, a menção ao Novo Ensino Médio revela o peso da reforma como condição para o Brasil receber financiamento de capital estrangeiro, ou seja, na área da educação essa reforma é a base de sustentação econômica do Brasil em relação ao Banco Mundial.

Ainda na redação do mesmo objetivo referente ao Ensino Médio, o CPF afirma: “A IFC **continuará a financiar instituições privadas** de ensino superior destinadas para os estudantes de rendimentos baixos e médios, quer através do financiamento direto das faculdades ou de empréstimos a estudantes” (BIRD, 2017, p.22, tradução nossa, grifo nosso).

Nesse ponto é interessante observar não apenas a menção direta ao investimento no setor privado (o que por si só já revela a intenção do BM em alavancar o setor privado) mas também é importante observar a ausência da menção a possibilidade de investimento direto nas instituições públicas, pois como afirma Orlandi (2009, p.82) ao considerar o silêncio com sendo também um marcador de discurso: “há toda uma margem de não-ditos que também significam”.

E concluindo os objetivos do GBM no campo da educação brasileira, o documento cita que, diante da deficiência do setor público na prestação de serviços essenciais, “A IFC continuará a apoiar os fornecedores privados de educação no Brasil” (BIRD, 2017, p. 22, tradução nossa). Dessa forma, são colocadas as condicionantes para o financiamento bilionário do Banco Mundial para o Brasil, fazendo com o Estado traga “para o interior de sua função pública agentes comprometidos diretamente com critérios privados de lucratividade e eficiência econômica”. (Paniago, 2012, p. 79).

Segundo o GBM a justificativa para reformas no Brasil passa pelo aspecto da recessão econômica que, “juntamente com um escândalo de corrupção de grande alcance, minou a confiança dos investidores” (BIRD, 2017, p. 5, tradução nossa). Diante desse cenário, o grupo assegura: “Desde o final de 2014, o Brasil está em profunda recessão. Sem mudanças no seu modelo de crescimento, os ganhos sociais anteriores não serão sustentados” (BIRD, 2017, p. 5, tradução nossa). Nesse sentido, Paniago (2012, p. 67) afirma:

Ao mesmo tempo em que tais medidas vão sendo implementadas [reformas sociais, privatizações e flexibilização do papel do Estado] põe-se em movimento uma outra estratégia, cuja finalidade é atender as exigências acumulativas do capital em crise, qual seja, o crescente endividamento externo dos países periféricos.

Esse movimento de dependência e crescente endividamento externo dos países periféricos iniciou nos anos 60 e se intensificou a partir dos anos 70, sustentado pelo discurso da necessidade de desenvolvimento e modernização dos países em desenvolvimento. (Paniago, 2012).

É importante ressaltar ainda que no tocante a reformas educacionais em países em desenvolvimento o GBM se baseia de modo geral em um modelo de gestão descentralizada, onde de modo geral as ações e as responsabilidades são compartilhadas entre agentes do tipo escolas, famílias e instituições locais envolvidas. Esses princípios são apresentados no *School-based Management* – SBM, um guia de orientação do GBM (Banco Mundial, 2007) para o campo da educação.

Laval (2019, p. 235) aponta que o modelo de gestão descentralizada é uma tendência global que “consiste em encarregar o Estado de determinar linhas gerais e objetivos finais, e incumbir, as unidades autônomas de base da missão de cumpri-los ou aproximar-se deles com a maior liberdade possível no uso dos recursos”; para o cumprimento desse dispositivo a avaliação torna-se um instrumento parametrizador das decisões que, obviamente, vem carregada de responsabilizações aos agentes locais.

Sobre o acordo entre o GBM e o governo federal brasileiro o MEC afirma:

O acordo entre o governo federal e o Banco Mundial foi assinado em 24 de maio de 2018 e tem vigência de 2018 a 2023. Por meio dele, foram destinados US\$ 221 milhões para programas e ações do Plano Plurianual (PPA) previamente selecionados e acordados, **relacionados ao ensino médio**, e também vinculados a uma parte do orçamento do MEC à resultados. Desta forma, foram definidos indicadores vinculados a desembolsos relacionados aos objetivos do programa, **condicionados ao cumprimento de metas**. Adicionalmente, US\$ 29 milhões foram destinados para apoiar ações de **assistências técnicas**, de modo a fortalecer a capacidade institucional do MEC e das secretarias de educação nos estados. (Brasil, 2020, grifo nosso).

Sendo assim, de acordo com o MEC 29 milhões de dólares, ou seja, algo em torno de R\$ 142.729.300,00⁴⁶ (cento e quarenta e dois milhões, setecentos e vinte nove mil e trezentos reais) serão destinados a custear ações de consultorias técnicas destinadas a fortalecer a implementação das mudanças no cenário de reforma da etapa de ensino de nível médio. Portanto, não é à toa a aproximação e o volume de empresas de consultorias privadas que se associam ao MEC, às secretarias estaduais e às escolas com o objetivo de prestar assistência acerca da implementação do Novo Ensino Médio. Essa assistência

⁴⁶ Valores convertidos na data de 21 de janeiro de 2024 no site do Banco Central (<https://www.bcb.gov.br/conversao>).

vem composta de materiais didáticos prontos, modelos de gestão por resultados, livros didáticos resumidos, etc.

Nesse aspecto, a fórmula é simples: o Estado se endivida com uma instituição privada para repassar dinheiro para outras instituições privadas e assim aumentar o capital e o lucro dessas empresas. Em outras palavras, o Estado atua como intermediador de transferência de capital privado, sob a alegação de essas empresas estarem prestando um serviço que o poder público não consegue agir, atestando, portanto, sua ineficiência. De acordo com Paniago (2012, p. 68):

Instalou-se uma relação em que se estimula (e até mesmo comemora a entrada em abundância de capitais externos) a dependência ao capital externo em excesso à procura de inversões lucrativas a qualquer preço, ao mesmo tempo em que se exigem (internamente) políticas de austeridade e rigidez orçamentária na execução das atividades típicas do Estado, tais como políticas sociais no âmbito da educação, saúde, habitação, assistência social etc.

A atuação dos agentes locais

A base nacional para essa reforma financiada pelo GBM é a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a mesma tramitou inicialmente como Medida Provisória 746 e Projeto de Lei nº 34/2016. Ao longo dessas tramitações foram realizadas audiências públicas com o intuito de debater a reforma para incorporar orientações ao projeto que, até então, estava em fase de elaboração.

Participaram dessas audiências representantes de segmentos públicos, e privados. Colaboraram com os debates agentes ligados a movimentos sociais, entidades estudantis, empresários da educação, representantes do governo entre outros. *Instituto Unibanco*, *Todos pela Educação* e *Instituto Alfa e Beto*⁴⁷ foram algumas das instituições privadas, também prestadoras de consultorias, que participaram e contribuíram ativamente nessas audiências.

Ferreti e Silva (2017), pesquisadores que analisaram os relatórios dessas audiências públicas, afirmam que apesar do equilíbrio numérico entre os participantes desses encontros – 18 representantes ligados ao governo ou ao setor privado e 17 ligados aos movimentos sociais, entidades e setor público - essas audiências evidenciaram uma disputa por hegemonia em torno da proposta de ensino para o Ensino Médio; pois mesmo um número expressivo de críticos da Medida Provisória estando presente nas audiências

⁴⁷ Presidido por um ex-funcionário do Banco Mundial: João Batista Araújo e Oliveira.

públicas, “suas argumentações não foram ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017” (Ferreti e Silva, 2017, p. 396).

Da análise das audiências públicas ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores. (Ferreti e Silva, 2017, p. 396).

Assim, a proposta tomou uma forma que evidencia aderência aos ideais dos segmentos privados que, obviamente, perseguem a expansão do lucro e ampliação do domínio no campo educacional. Nesse sentido, eis alguns dos aspectos da reforma que mostram esse viés capitalista influenciado por agentes empresariais: 1) Flexibilização curricular – incorrendo em uma formação mínima e precarizada condicionando o sujeito a se adaptar ao mercado de trabalho também “flexível”; 2) Itinerários Formativos – centrado no reducionismo e tecnicismo ligados ao mercado produtivo; 3) possibilidade de reconhecimento de saberes adquiridos em parceria com instituições privadas – abertura para a desinstitucionalização⁴⁸ da escola pública e consequente valorização da aprendizagem informal em espaços privados; 4) possibilidade de atuação de profissionais com “notório saber” – abrir espaço para qualquer pessoa atuar como professor desvaloriza a profissão, amplia a terceirização de trabalhadores e reduz a necessidade de realização de concurso público, conforme alertou Motta e Frigotto (2017).

A elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – principal instrumento de mudança que norteou o Novo Ensino Médio – teve participação direta do empresariado brasileiro. Um dos agentes, talvez o principal, que influenciou e defendeu (e continua o fazendo) tanto a BNCC quanto o Novo Ensino Médio é o Movimento pela Base (MPB). O próprio grupo se apresenta como: “Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a

⁴⁸ Conceito utilizado por Laval (2019) para designar a tendência neoliberal atual de desconsiderar a escola como fonte principal do saber.

construção e a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.” (Movimento Pela Base [MPB], 2024, online).

Ao investigar na própria plataforma do MPB quais agentes integram este grupo, o primeiro nome citado na seção “Governança” é de Anna Penido, diretora do Centro Lemann; em seguida apresentam-se nomes de pessoas ligadas ao Banco Mundial, Fundação Itaú e Todos pela Educação. Além dessas pessoas o MPB é governado por representantes de instituições privadas caracterizadas como consultoria educacional. Instituto Unibanco, Instituto Natura e Fundação Roberto Marinho também aparecem listados como parceiros de composição do movimento.

O envolvimento do MPB na reforma do Ensino Médio foi muito significativo. Desde a participação em audiências públicas no período de elaboração da BNCC e do Novo Ensino Médio até a implementação de campanhas publicitárias massivas sobre as mudanças. Em seu canal do Youtube com mais de 40 mil inscritos e direcionado para o público em geral, mas especialmente para a formação de professores, o MPB vem desde 2020 divulgando vídeos didáticos sobre o Novo Ensino Médio. Esses vídeos acumulam individualmente mais de 257 mil visualizações; esse volume de acessos, acompanhado do contexto apresentado até aqui, revela a influência e participação do MPB como um dos principais agentes da reforma do Ensino Médio.

O próprio movimento, em nota oficial no ano de 2020, declarou o seguinte:

Nós trabalhamos para garantir que esses direitos sejam cumpridos, apoiando a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio em todas as redes e escolas públicas do país. **Acompanhamos e damos visibilidade para o andamento da implementação em diversas frentes. Articulamos para o alinhamento de políticas e programas** – curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema educacional. Levantamos, em **parceria com organizações nacionais e internacionais**, evidências e as melhores práticas para garantir a qualidade e a legitimidade dos processos. **Junto com as secretarias de educação, construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para a construção dos currículos e a formação dos professores.** (MPB, 2020, grifo nosso).

E assim como aponta a citação acima, a participação desse grupo empresarial na construção das políticas que constituíram a reforma do Ensino Médio foi declaradamente efetiva. Na prática o que assistimos foi a junção de grandes grupos empresariais dando direcionando as políticas públicas de acordo com a sua visão de mundo que, obviamente,

não se separa dos seus interesses pessoais hegemônicos. Ou seja, este grupo tem consciência da classe que ocupam assim como tem consciência da sua influência no Estado; portanto, por meio de oferta de “consultorias” dão o curso das reformas sociais, especialmente na educação.

Uma rápida investigação por meio de relatórios e outros tipos de materiais tais como artigos, teses, dissertações e palestras produzidos por pesquisadores que se debruçaram sobre o *lobby* neoliberal relacionado à política do Novo Ensino Médio (Ferreti & Silva, 2017, Sakata & Rosa, 2020; Brito & Marins, 2020; Ferreira & Santos, 2020; Silva, 2020; Boutin & Flach, 2022) aponta ramificações de uma grande corporação privada que se faz presente junto ao MEC na definição dos rumos da educação: a *Fundação Lemann*.

A participação e influência do grupo de empresas ligadas ao bilionário Jorge Paulo Lemann no MEC não é fato recente, mas é bem verdade que se fortaleceu na formulação das políticas educacionais a partir do ano de 2016, no cenário de instabilidade política após o golpe político-midiático contra a presidenta Dilma Roussef. Essa atuação foi destacada pelo próprio MPB no ano de 2022, em campanha a favor da BNCC e do Novo Ensino Médio, quando o grupo lançou um material ressaltando sua posição na articulação das recentes políticas educacionais:

No caso do Movimento pela Base, a organização foi importante para a estabilidade da construção dessas mudanças em meio a um momento político tenso e instável, dadas as constantes trocas de ministros e o impeachment de 2016, por agregar diferentes atores e atuar fortemente na articulação entre eles (MPB, 2022, p.10).

A consolidação da campanha pró-BNCC e Pró-Novo Ensino Médio realizada pelo Grupo Lemann fortaleceu a presença do grupo junto ao MEC, especialmente pela presença de Camilo Santana e Izolda Cela, atual Ministro e Secretária Executiva do Ministério da Educação, respectivamente. Esses executivos públicos já mantinham uma proximidade com o Grupo Lemann devido a parcerias realizadas a nível estadual no campo da educação no Estado do Ceará⁴⁹.

E o atual governo Lula (2023 – presente) vem cedendo mais espaços estratégicos para o Grupo Lemann atuar nas decisões da pasta. Um exemplo disso é a repetida presença desse grupo, seja o próprio bilionário Jorge Paulo Lemann ou seus aliados, ao

⁴⁹ No ano de 2022, em evento da Fundação Lemann, a então governadora do Ceará Izolda Cela foi convidada do evento e recebida com aplausos e aos gritos de “ministra” pela plateia composta por educadores e representantes do setor privado nacional e internacional (Cafardo, 2022).

lado do Ministro da Educação em reuniões específicas ou em eventos externos relativos aos projetos do MEC.

Outro exemplo que denota a influência do grupo é a nomeação de uma, até então⁵⁰, integrante do comitê de especialistas do Centro Lemann para o cargo de Secretária de Educação Básica, no caso a secretária Katia Schweickardt. O Jornal Estadão (Affonso e Valfré, 2023) revelou que Katia Schweickard foi a responsável por ligar a *MegaEdu* (ONG financiada pelo empresário Jorge Paulo Lemann) ao MEC, dando-lhe poderes de influenciar decisões da pasta no tocante ao contrato de 6,6 bilhões de reais relativos ao projeto de conexão de internet nas escolas públicas. Em nota oficial, a ONG afirmou que opera sem fins lucrativos.

Portanto, essas evidências apontam a atuação do Grupo Lemann em várias frentes no contexto de implantação do Novo Ensino Médio e define-o como um dos agentes principais da reforma.

Conclusão

A reforma do Ensino Médio faz parte de um conjunto de reformas financiadas primariamente por organismos internacionais que visam, essencialmente, reforçar os interesses do capital no sentido de reconfiguração da formação para o trabalho. O Estado, em seu movimento sistêmico e dialético com o setor privado, direciona as mudanças reformistas impulsionado por agentes privados.

A análise estrutural da política do Novo Ensino Médio revela alguns agentes privados nacionais e internacionais que foram peças fundamentais para a elaboração e implantação dessa reforma, mesmo com a oposição de boa parte da sociedade civil. *Grupo Banco Mundial* como suas agências associadas *BIRD*, *IFC* e *MIGA* destacam-se na esfera internacional como financiadores da reforma por meio de empréstimo bilionário ao Brasil, condicionado os fundos bancários à aprovação da reforma do Ensino Médio.

Esses organismos internacionais alegam que tais mudanças no campo educacional são necessárias para atualizar a formação dos jovens e prepará-los para o mundo do trabalho. Segundo essas corporações isso atrairia mais investidores ao país modernizando e garantindo mais empregos, inclusive para aqueles jovens de origem economicamente mais vulneráveis.

⁵⁰ Segundo o Jornal Estadão (Affonso e Valfré, 2023) até setembro de 2023, Kátia constava como integrante do Centro Lemann. Após a reportagem jornalística seu nome foi excluído do quadro de especialistas do referido grupo.

A leitura do documento chamado Quadro de Parceria Nacional, onde o Banco Mundial explicita as justificativas e condicionantes do financiamento para as reformas indica que o foco do investimento bancário é para alavancar o setor privado, preenchendo "lacunas" que o setor público não dar conta. Típica lógica neoliberal.

Já em âmbito local, a investigação até aqui traçada indica a participação efetiva de instituições privadas com forte aproximação com o Ministério da Educação. *Grupo Lemann, Todos pela Educação, Instituto Unibanco e Movimento pela Base* são algumas das organizações do setor privado que se empenharam desde a elaboração, tramitação e aprovação oficial do Novo Ensino Médio. Essas instituições atuam fortemente em âmbito nacional em prol do Novo Ensino Médio.

Portanto, evidencia-se um movimento organizado de instituições que mesmo não estando oficialmente associadas, atuam de modo organizado em prol dos seus interesses em comum: descentralizar o controle do Estado, gerenciar o setor público pela lógica do mercado e mercantilizar a educação.

Agradecimentos

Este estudo foi elaborado com apoio da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP/CE por meio da concessão de bolsa de incentivo estudantil e apoio através da Chamada Universal Nº 06/2023.

Referências

Affonso, J., & Valfré, V. (2023). *Lula abre espaço para grupo de Lemann influenciar decisões de R\$ 6,6 bilhões na educação*. Jornal Estadão [online].

<https://www.estadao.com.br/politica/lula-abriu-governo-para-ong-ligada-a-lemann-influenciar-decisoes-de-r-66-bi-na-educacao/>

Banco Mundial (GBM). (2007). *Guiding Principles for Implementing School-based Management Programs*. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial.

<https://documents1.worldbank.org/curated>

Banco Mundial (BM). (2024). *International Bank for Reconstruction and Development: Who We Are*. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial.

<https://www.worldbank.org/en/who-we-are/ibrd>

Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). (2017). *Brazil - Country partnership framework for the period FY18 - FY23*. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/148141498229092629/pdf/20170619-Brazil-CPF>

Boutin, A. C. B. D.; & Flach, S. F. (2022). A influência dos agentes privados na reforma do Ensino Médio. *Ensino em Re-Vista*, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. e023.
<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/59580>

Brasil. (2020). Ministério da Educação. *Banco Mundial libera US\$ 10 milhões para apoiar reforma do ensino médio*. Brasília, 18 nov.
https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/banco-mundial-libera-us-10-milhoes-para-apoiar-reforma-do-ensino-medio

Brito, S. H. A.; & Marins, G. A.M.B. (2020). Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e77558.
<https://www.scielo.br/j/er/a/vqVG6Hk63XFCVvH5Sxk7QLv/?lang=pt>

Cafardo, R. (2022). Cotada para a Educação, Izolda Cela é chamada de “ministra” por plateia em evento da Lemann. *Estadão* [online]. Publicado em 02 dez.
<https://www.estadao.com.br/educacao/cotada-para-a-educacao-izolda-cela-e-chamada-de-ministra-por-plateia-em-evento-da-lemann/>

Ferreira, E. B.; Fonseca, M.; & Scaffé, E. A. S. (2019). A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. n.esp. 3, p. 1733-1749, out.
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12757>

Ferreira, E. B.; Fonseca, M.; & Scaffé, E. A. S. (2019). A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. n.esp. 3, p. 1733-1749, out.
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12757>

Ferreti, C. J.; & Silva, M. R da. (2017). Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc. Campinas*, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun.
<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW3FTtfSsKTq/?format=pdf>

Gramsci, A. (2016). *Cadernos do cárcere*, vol. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

International Finance Corporation (IFC). (2023). *Building a Better Future*: IFC Annual Report 2023. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial.
<https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core>

Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

Marconi, M. A.; & Lakatos, E. M. (2023). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

Motta, V, C.; & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). *Educ. Soc. Campinas*, v. 38, n. 139, p. 355-3372. <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkTk/?format=pdf>

Movimento pela Base (MPB). (2020). *Nossa Missão*.

<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos>

Orlandi, E. P. (2009). *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes.

Paniago, M. C. S. (Org). (2012). *Marx, Meszáros e o Estado*. São Paulo: Instituto Luckás.

Silva, V. C. (2020). *A atuação da Fundação Lemann nas políticas educacionais brasileiras: compreensões a partir do direito à educação*. 8º Encontro Internacional de Política Social.

Vitória/ES. <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/33307>

4.3. ARTIGO 7⁵¹ - A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS CRÍTICOS

Paula Trajano de Araújo Alves
Solonildo Almeida da Silva
Sandro César Silveira Jucá

Resumo: No cenário das políticas educacionais curriculares brasileiras a Base Nacional Comum Curricular é uma questão recente. Considerando que essa problemática é de suma importância que esse campo seja explorado com pesquisas abordando o seu contexto de elaboração e efetivação, além disso em se tratando de BNCC do Ensino Médio esse tema torna-se mais ainda hodierno dado que essa etapa de ensino está passando por uma grande reforma curricular. Diante desse cenário, o objetivo desta pesquisa é analisar a proposta de ensino presente no texto referente a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias apresentado na versão atual da BNCC do Ensino Médio. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, tendo como forma de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental. Ao final constatou-se que, de modo geral, apesar do texto da BNCC remeter para um ensino interdisciplinar entre as disciplinas Física, Química e Biologia e também outras áreas do conhecimento, muitos temas importantes para a área foram silenciados ou reduzidos do referido documento.

Palavras-chave: Ensino, Ensino Médio, Currículo, Ciências da Natureza. BNCC.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento normativo que tem como objetivo nortear e fundamentar o currículo escolar na Educação Básica; de maneira geral pode-se afirmar que esse documento define as aprendizagens que todo aluno deve apreender ao longo do seu processo escolar. No caso do Ensino Médio, etapa na qual esta pesquisa foca, a BNCC foi homologada no final do ano de 2018, após muita discussão e debate relacionado ao teor do documento e quatro anos depois do Plano Nacional de Educação – PNE, em 2014, orientar a necessidade da criação de uma base nacional comum para as escolas. A partir de então, esse tema começou a vigorar dentro do campo de investigações nas áreas de educação e ensino, sendo inclusive assunto principal de teses de doutorado.

É importante ressaltar que até ser homologada em 2018, a BNCC percorreu um longo caminho. Desde a sua primeira versão em 2015 até a sua homologação em 2018 houve muito embate teórico em relação à proposta de currículo que estava sendo construída. Grandes grupos compostos por empresários (tais como Movimento pela Base, Todos pela Educação, Instituto Unibanco, etc) defenderam a implantação da proposta, inclusive

⁵¹ Artigo publicado no mês de dezembro de 2023 no periódico “Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista - ENCITEC”. Aqui reproduzido na íntegra de acordo com a formatação da revista. Disponível em <https://san.uri.br/revistas/index.php/encitec/article/view/842>.

participando ativamente da construção. Por outro lado, especialistas em educação e sindicatos civis cobravam mais participação da elaboração da BNCC, pois não concordavam integralmente com a proposta de ensino que estava sendo construído naquele momento.

A ausência de participação da sociedade civil na construção da BNCC foi uma das principais críticas relatada por entidades sindicais e educacionais. Pois apesar de ter sido aberta uma consulta pública online para os professores e gestores é preciso ressaltar que não houve transparência em relação ao tratamento e atenção dada às sugestões enviadas.

Considerando esse contexto surge a necessidade de se explorar o tema BNCC para, acima de tudo, conhecer o impacto dessa mudança no currículo educacional no Ensino Médio, visto que essa é uma etapa de ensino historicamente marcada por mudanças estruturais a fim de responder as demandas sociais consequentes do sistema econômico capitalista, pois ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Médio foi sempre um campo marcado por disputas ideológicas diversas.

Duarte (2020, p. 37), ao considerar a problemática da BNCC, suas repercussões na escola e a necessidade da reflexão, corrobora esse pensamento afirmando que “É preciso compreender porque as coisas são do jeito que são, porque a vida humana assumiu as formas que hoje predominam e quais são as possibilidades que se apresentam para o futuro próximo e distante da humanidade”, ou seja, é essencial aprofundar a discussão sobre o que envolve essa reforma curricular. Dadas as considerações iniciais, a seguir apresenta-se uma breve apresentação do percurso metodológico que norteou esta pesquisa.

Delineamento metodológico

Inicialmente foi realizada uma leitura prévia da parte geral introdutória da BNCC com objetivo de entender a estrutura do documento em sua totalidade. Após isso, foi realizada uma leitura atenta e minuciosa relacionada a parte específica da área de Ciências da Natureza, nessa leitura foram identificados pontos críticos que mereciam atenção e, portanto, se tornariam focos de análise da pesquisa.

Vale ressaltar que para subsidiar o detalhamento da proposta de ensino da área em questão, tornou-se interessante também comparar, de modo geral, a estrutura textual das outras áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas e Matemática) para assim detalhar e pontuar diferenças estruturais em relação ao tratamento dado no documento às diferentes áreas do conhecimento.

Temos portanto, uma pesquisa qualitativa de cunho teórico sobre a estrutura sistemática da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias apresentada na BNCC. Metodologicamente a classificação desta pesquisa enquadra-se como exploratória devido ao seu objetivo geral, que é conhecer/explorar o referido tema. A coleta de dados foi realizada através de pesquisa documental tendo como base fontes primárias (no caso documentos oficiais relacionados à Base Nacional Comum Curricular) e bibliográfica.

Nesta pesquisa a abordagem qualitativa justifica-se pelo propósito da pesquisa em explorar de modo interpretativo o documento em todos os seus aspectos, fazendo inclusive conexões de forma dialética com as condições de produção do referido documento. “Portanto destaca-se o processo e não o resultado em si; busca-se uma compreensão contextualizada no sentido de que as atitudes e as situações se liguem na formação, dando lugar para as representações das experiências e das palavras”. (ZANETTI, 2017)

Já a classificação como pesquisa documental dar-se obrigatoriamente pelo fato da pesquisa ter como fonte de análise um documento; no caso da BNCC que é um documento curricular de âmbito nacional elaborado pelo Ministério da Educação (fonte primária) e que orienta a educação no país.

A seguir, veremos uma breve apresentação contextualizando a BNCC/Ensino Médio com posterior exposição da estruturação da área de Ciências da Natureza no referencial curricular em questão. Em seguida, discorre-se sobre aspectos críticos relacionados especificamente a essa área na BNCC.

Breve contextualização acerca da construção da BNCC

A questão referente à definição de uma base nacional comum curricular figura nas discussões no campo educacional brasileiro desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, onde o Art. 210 já citava “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Essa orientação ganhou força em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao regulamentar uma base nacional comum para a educação básica. A partir de então esse assunto foi obtendo destaque nas políticas educacionais à medida que eram definidos parâmetros, diretrizes, pactos e resoluções apontando quais aprendizagens básicas deveriam ser priorizadas pelas escolas.

Até que em 2014 o Plano Nacional de Educação - PNE, ao apresentar as 20 metas educacionais propostas para a década 2014–2024, cita a necessidade da definição de uma base nacional comum curricular para as escolas brasileiras e a partir de então, as políticas educacionais começaram efetivamente a focar na definição de uma base curricular que fosse comum a todas as escolas e padronizasse os conhecimentos mínimos que deveriam ser adquiridos pelos estudantes ao longo da educação básica.

Em 2015, no governo da presidenta Dilma Rousseff, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada e a partir de então iniciou-se um longo período de debates e discussões para revisar e aprimorar o texto a fim de sanar as dúvidas e lacunas existentes nessa questão. Nesse período de ajustes, foi-se instaurando no país debates que evidenciavam visões antagônicas relacionadas ao perfil de estudantes – e, portanto, de trabalhadores e de sociedade – que se estava buscando formar.

De um lado o empresariado fundamentado por ideais neoliberais defendendo a necessidade de unir ideais pedagógicos com a dinâmica econômica do capitalismo e do outro especialistas em educação afirmando que a BNCC teria como objetivo principal estreitar a relação entre educação escolar e mercado de trabalho, formando trabalhadores que teriam acesso apenas a uma pequena parte do saber sistematizado historicamente pela sociedade, ou seja, tendo acesso ao currículo mínimo.

Assim, diante de muita polêmica, em 2018 no governo do presidente Michel Temer a versão final da BNCC do Ensino Médio foi homologada. A Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a) estabelecia em todo o território nacional a obrigatoriedade das escolas seguirem, como orientação oficial na elaboração de seus currículos, a base nacional comum.

Em resumo, o conceito e trajetória de construção da BNCC pode ser definida da seguinte forma:

A BNCC é um documento de caráter normativo, que serve como referência nacional para a reformulação dos currículos das redes públicas e privadas de ensino. Seu debate nacional iniciou em 2014, sendo que a versão final da Educação Infantil (EI) e do EF foi homologada em dezembro de 2017 e a versão final do Ensino Médio (EM) foi homologada em dezembro de 2018. (KUNH, 2023, p.235)

No documento geral da BNCC as etapas de ensino estão divididas da seguinte forma: Ensino Fundamental dividido em cinco Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso; e o Ensino Médio organizado em quatro: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Feita a apresentação inicial do contexto que envolve a BNCC, partiremos agora para a exposição de como a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias é apresentada na BNCC do Ensino Médio.

Proposta para a Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias na BNCC do Ensino Médio

No Ensino Médio a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias compreende as disciplinas de Física, Química e Biologia havendo, portanto, dentro dessa área uma proposta de efetivação da interdisciplinaridade entre essas disciplinas. Para Marques (2022) na BNCC os saberes tradicionais de Física, Química e Biologia são distribuídos, na medida do possível, de forma igualitária e mais bem divididos ao longo de toda a Educação Básica, já para Marcondes (2021) os objetivos formativos gerais das ciências da natureza para o Ensino Médio dão ênfase acima de tudo ao reconhecimento da ciência como um empreendimento humano, histórico e social.

Das 600 (seiscentas) páginas que compõem a versão final da BNCC (BRASIL, 2018b) 13 (treze) são dedicadas à exposição sobre a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias. As páginas de 547 a 560 apresentam a referida área inicialmente relacionando-a com aspectos globais, ressaltando a importância da apropriação desse conhecimento. Assim justifica-se a importância dos estudos na área:

Nesse contexto, a Ciência e a Tecnologia tendem a ser encaradas não somente como ferramentas capazes de solucionar problemas, tanto os dos indivíduos como os da sociedade, mas também como uma abertura para novas visões de mundo. Todavia, poucas pessoas aplicam os conhecimentos e procedimentos científicos na resolução de seus problemas cotidianos (como estimar o consumo de energia de aparelhos elétricos a partir de suas especificações técnicas, ler e interpretar rótulos de alimentos etc.). Tal constatação corrobora a necessidade de a Educação Básica – em especial, a área de Ciências da Natureza – comprometer-se com o letramento científico da população. (BRASIL, 2018b p.547).

Dessa forma a BNCC destaca logo em sua primeira página dedicada à área de Ciências da Natureza que a mesma se mostra como uma ferramenta indispensável tanto para resolução de problemas na esfera individual quanto na esfera global, pois ela pode resolver problemas em nível individual, coletivo e ainda amplia a visão de mundo.

Em seguida, ainda no trecho citado anteriormente, o documento ressalta a carência que há na sociedade, no tocante a questão do letramento científico e por isso há necessidade urgente da Educação Básica comprometer-se com essa problemática.

Após ressaltar a importância da apropriação do conhecimento na área a BNCC define competências e habilidades específicas para Ciências da Natureza, sendo essas competências e habilidades no Ensino Médio serão desenvolvidas através do

aprofundamento das temáticas: 1) Matéria e Energia; 2) Vida e Evolução; 3) Terra e Universo. A proposta é aprofundar no Ensino Médio o conhecimento que foi iniciado na etapa do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, na temática Matéria e Energia a BNCC orienta que as situações-problema deverão ser diversificadas permitindo a aplicação de modelos com maior nível de abstração, buscando não só analisar problemas, mas também prever e explicar os efeitos das interações entre matéria e energia.

Já na temática relacionada à Vida, Terra e Cosmos busca-se aprofundar a articulação entre vida, evolução, terra e universo propondo um ensino que oportunize e incentive os estudantes a analisarem a complexidade envolvendo esses elementos e suas relações no planeta.

Isso implica, por exemplo, considerar modelos mais abrangentes ao explorar algumas aplicações das reações nucleares, a fim de explicar processos estelares, datações geológicas e a formação da matéria e da vida, ou ainda relacionar os ciclos biogeoquímicos ao metabolismo dos seres vivos, ao efeito estufa e às mudanças climáticas. (BRASIL, 2018b p. 549)

Orienta-se, portanto, a ampliação dos conhecimentos no contexto da Física, Química e Biologia no nível de Ensino Médio, estimulando que o aluno adquira habilidades mais complexas e aprofundadas em relação ao que ele já estudou no Ensino Fundamental. A BNCC também orienta que deve haver a contextualização da ciência e da tecnologia em seu aspecto social, cultural e histórico; ressaltando que isso é importante para que a ciência seja compreendida como um empreendimento verdadeiramente humano, alertando que:

[...] a contextualização histórica não se ocupa apenas da menção a nomes de cientistas e a datas da história da Ciência, mas de apresentar os conhecimentos científicos como construções socialmente produzidas, com seus impasses e contradições, influenciando e sendo influenciadas por condições políticas, econômicas, tecnológicas, ambientais e sociais de cada local, época e cultura. (BRASIL, 2018b p. 550).

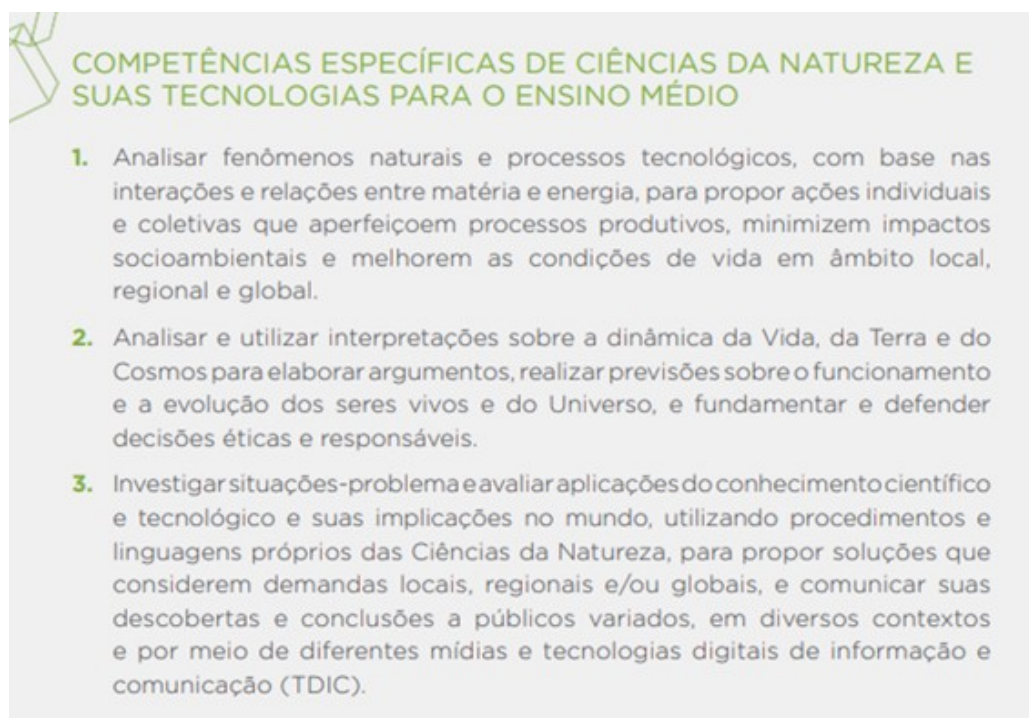
Ainda nesse sentido, Marcondes (2018), professora que participou diretamente da elaboração da BNCC, afirmou que para a etapa de Ensino Médio haveriam aprofundamentos específicos nos campos da Física, da Química e da Biologia proporcionando aos aprendizes uma maior compreensão da construção da ciência e dos fundamentos científicos e tecnológicos.

Além disso, segundo a BNCC, tão importante quanto conhecer o contexto histórico e social da ciência é dominar a linguagem específica dessa área. Sendo assim, o aluno do Ensino Médio deve desenvolver também essa habilidade de dominar o vocabulário específico da área. “O Ensino Médio deve, portanto, promover a compreensão e a

apropriação desse modo de “se expressar” próprio das Ciências da Natureza pelos estudantes” (BRASIL, 2018b p. 551).

Após apresentar os pressupostos da área de Ciências da natureza, a BNCC apresenta de maneira detalhada as competências e habilidades específicas desta área no Ensino Médio. Primeiro são apresentadas as competências e em seguida o documento lista as habilidades relacionadas a cada competência. Vejamos a seguir a Figura 1.

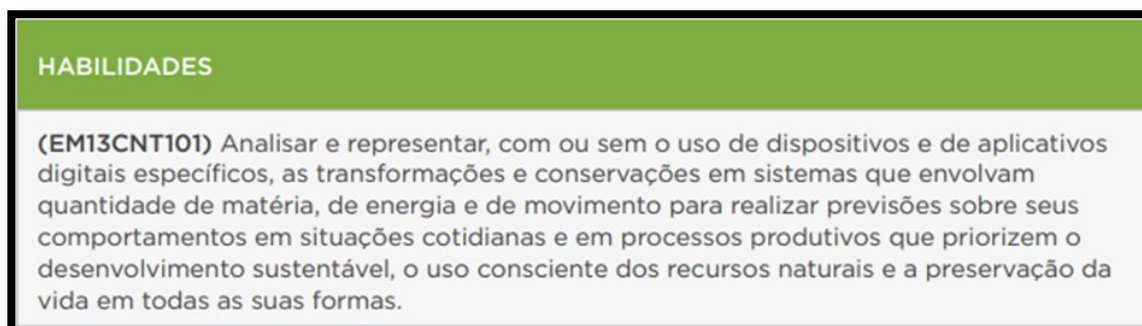
Figura 1 - Competências da área de Ciências da Natureza no Ensino Médio



Fonte: BRASIL, 2018b, p. 553.

Na correspondência entre competências (Figura 1) e habilidades, a BNCC orienta o seguinte: Competência 1 - sete habilidades; Competência 2 - nove habilidades; Competência 3 - dez habilidades. Sobre o número de habilidades de cada competência, uma observação merece destaque: o fato de as habilidades irem aumentando gradativamente à medida que as competências avançam. Isso demonstra o propósito da BNCC em promover um ensino baseado na ampliação e aprofundamento das competências iniciadas no Ensino Fundamental. No referido documento as habilidades são expostas da seguinte forma (Figura 2):

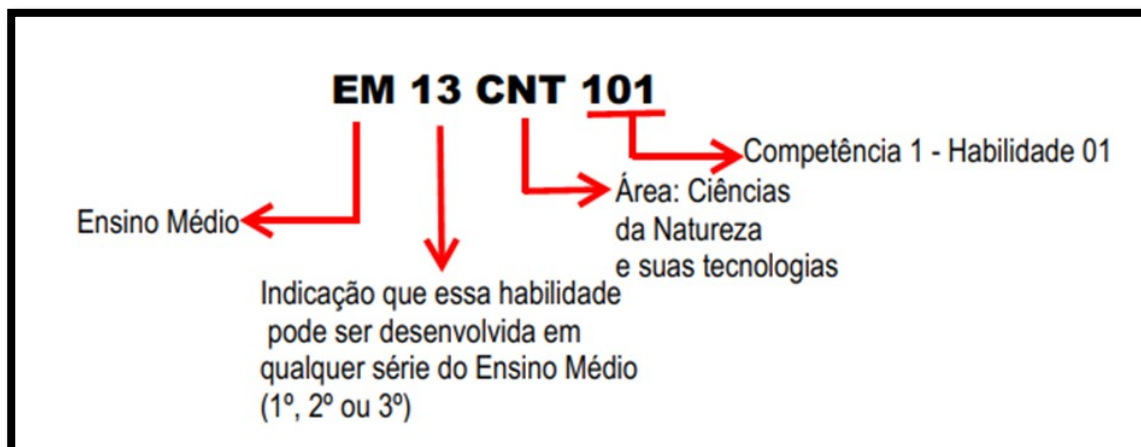
Figura 2 - Exemplo de habilidade apresentada na BNCC



Fonte: BRASIL, 2018b, p.555.

Ao analisar a Figura 2 percebe-se que a BNCC utiliza um código próprio para referenciar as informações que tratam das habilidades orientadas. Essa nomenclatura composta por letras e números carrega vários significados e cada item remete a uma informação essencial para se contextualizar e compreender a informação apresentada. Considerando a importância de conhecer esse padrão de informação consideramos importante explicar como se estrutura essa nomenclatura que define cada habilidade. Vejamos a Figura 3 a seguir:

Figura 3 - Composição da nomenclatura padrão definida para cada habilidade.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa sequência apresentada Figura 3 é o exemplo do padrão definido na BNCC para referenciar qualquer habilidade de qualquer etapa da educação básica. Essas nomenclaturas específicas aparecem em livros didáticos, exames educacionais e documentos orientadores do ensino de modo geral. Portanto, é de suma importância que todo professor, pesquisador e estudante (e demais envolvidos) com o campo da educação e do ensino conheça seu significado, para que possa se orientar sempre que estiver diante de uma dessas sequências.

Após ser apresentada a estruturação básica de apresentação da área de Ciências, a seguir, eis alguns contrapontos críticos relativos à disposição da área de Ciências da Natureza na BNCC do Ensino Médio.

Considerações críticas acerca da disposição da área de Ciências da Natureza na BNCC do Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular, desde o início da sua elaboração, é defendida por muitos, mas também criticada em relação ao sentido e ao texto do referido documento. No campo da crítica e de modo geral, alguns especialistas do campo da educação e do ensino (SAVIANE, 2016; FREITAS, 2018; DUARTE, 2020; ZANK & MALANCHEN, 2020;) argumentam que a BNCC sintetizou muito os conteúdos essenciais, conduzindo o currículo escolar para um formato esgotado e precarizado.

Mesmo cientes das críticas gerais direcionadas à BNCC, para não se desviar do escopo desta análise, nesta seção focaremos a atenção nas críticas relacionadas diretamente à área de Ciências da Natureza e suas tecnologias na BNCC do Ensino Médio.

Apesar do texto geral da BNCC constituir um material de seiscentas páginas, uma das críticas feitas ao documento está justamente relacionada a má distribuição das páginas entre as áreas do conhecimento. Na BNCC do Ensino Médio, onde está focada análise dos dados que compõem esta pesquisa, a área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias possui 45 páginas, enquanto a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias possui apenas 13; ao tratar da etapa de Ensino Fundamental esse abismo se torna ainda maior pois a área de Linguagens está exposta em 201 páginas e a área de Ciências em apenas 30 páginas.

Além dessa heterogeneidade na atenção dada as áreas ao longo da BNCC, que pode ser entendida como um exemplo de reducionismo do currículo base de algumas disciplinas, outras críticas são feitas. Mattos; Amestoy; Tolentino-Neto (2022) trazendo a análise da BNCC para o campo da área de Ciências da Natureza chamam atenção para essa questão da redução dos conteúdos básicos alertando que:

A BNCC materializa o alinhamento aos padrões globais educacionais, que prima pela standardização do ensino, como meio de regulação e controle da educação. Desse modo, a área de CN, como as demais, acaba à mercê do que os grupos dominantes julgam relevante e/ou lucrativo ensinar aos estudantes brasileiros. (MATTOS; AMESTOY; TOLENTINO-NETO 2022. p.33)

Na citação acima os autores ressaltam alguns pontos críticos que a BNCC possui; além do reducionismo de conteúdos da área de Ciências, eles concluem que a BNCC concretiza a intenção das grandes corporações internacionais em tornar o currículo, e

consequentemente o ensino, em instrumento de dominação e controle da educação da massa trabalhadora, a fim de conduzir a educação escolar nos moldes que interessa ao mercado no sentido de gerar cada vez mais lucro.

Reforçando essa questão e contrapondo o que diz a BNCC (BRASIL 2018, p.547) sobre a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias representar “uma abertura para novas visões de mundo” os mesmos autores concluem:

Nessa perspectiva, a análise realizada denuncia as ausências e o reducionismo de temas relevantes à formação crítica social dos estudantes, de modo a evidenciar as influências da frente conservadora, a ponto de um documento que diz assegurar os direitos de aprendizagem dos cidadãos, não oferecer, no ensino de Ciências, acesso à temas como: Educação Ambiental e Sexualidade de forma consensual e fundamentada. (MATTOS; AMESTOY; TOLENTINO-NETO 2022. p.33).

Portanto, segundo os autores citados anteriormente é grave o fato de a BNCC silenciar os temas como a Educação Ambiental e a Sexualidade, uma vez que esses temas fazem parte fundamentalmente da área de Ciências da Natureza. Barbosa; Oliveira (2020, p. 333) corroboram esse pensamento fazendo uma crítica ainda mais forte sobre o reducionismo do tema específico Educação Ambiental, afirmando que “Talvez a BNCC não ofereça as condições necessárias para que os saberes da área sejam oportunos ao ponto de se desenvolver uma consciência crítica em relação aos problemas socioambientais”.

Por fim, mas não intencionando esgotar a discussão aqui encaminhada, Flor; Trópia (2018) ao analisar a seção de Ciências da Natureza na BNCC destacaram criticamente sobre os silenciamentos discursivos existentes no texto. Os referidos autores citam, por exemplo, a questão da ausência de referências bibliográficas e documentais ao longo do texto da BNCC, especialmente quando são citados temas que dentro da área de Ciências possui divergências conceituais, como por exemplo “letramento científico” (BRASIL, 2018b p. 547).

Na área de ensino de ciências existe uma problematização sobre quais seriam os fundamentos e as finalidades do letramento científico. Por exemplo, Krasilchik e Marandino (2004) consideram que o conceito de alfabetização científica já engloba a ideia de letramento científico não sendo necessário a proposição ou consolidação desse último conceito. De uma perspectiva diferente, o trabalho de Mamede e Zimmermann (2005, p.2) apresenta uma divisão original dos termos. (FLOR; TRÓPIA 2018, p. 155).

Portanto segundo os autores citados acima dentro da área de ensino de Ciências há distinções no tocante ao conceito de “letramento científico”, pois a BNCC ao citar esse termo deveria indicar qual conceito está considerando, do contrário está naturalizando uma definição e, consequentemente, apagando as diferentes perspectivas que podem fundamentar processos de ensino e aprendizagem baseados no letramento científico.

Sobre a questão do letramento científico, Branco *et al* (2018, p.707-708) chamam atenção para os desafios nesse sentido:

Como pensar em alfabetização ou letramento científico quando apreender ciência é secundário? Nesse sentido, a BNCC traz uma ideia de que a atuação no e sobre o mundo é uma habilidade dissociada dos próprios conhecimentos científicos – que deveriam ser o ponto de partida. Além disso, não se vislumbram políticas públicas que garantam a formação docente adequada, recursos mínimos nas escolas e investimentos para pesquisas.

Ou seja, é importante ressaltar que a efetivação do letramento científico não depende apenas de iniciativa documental e curricular, não basta institucionalizar como propósito de currículo sem que haja um investimento científico nas escolas e nos demais espaços de aprendizagem.

Conclusão

De modo geral a exposição realizada aqui sobre como se apresenta a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio torna possível uma primeira aproximação de maneira didática de como essa referida área é orientada para a referida etapa de ensino. Considerando que a BNCC é um documento relativamente novo e carente ainda de análise, essa exposição permite de certa forma uma primeira aproximação com a Base e isso é o primeiro passo para garantir que esse documento curricular seja realmente conhecido, analisado e, acima de tudo, revisado buscando cada vez mais garantir uma base curricular nacional ampla e democrática.

As análises críticas realizadas em torno da BNCC evidenciam as falhas da versão atual desse documento curricular que, se apresentando como base para os currículos escolares, demonstra heterogeneidade na atenção dada às diferentes áreas do conhecimento em detrimento de outras. Além disso o silenciamento em torno de temas essenciais da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias revela, acima de tudo, um posicionamento político ideológico em torno do tipo de educação escolar que se quer promover, ou seja, sobre o que é ou não é importante para a escola.

Concluimos que, de modo geral, apesar do texto da BNCC referente à área de Ciências da Natureza e suas tecnologias intencional remeter para um ensino interdisciplinar entre as disciplinas Física, Química e Biologia e também outras áreas do conhecimento, tais como Ciências Humanas (através da História e Geografia) e também Linguagens e Códigos e suas tecnologias muito ainda precisa ser incluído e evidenciado para que realmente esse documento possa promover um efetivo ensino que prepare o aluno com várias visões de mundo e domínio científico.

Como lacunas de pesquisa sobre esse tema apontamos: a necessidade de realizar uma investigação das possíveis mudanças ocorridas no enfoque da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC atual; e a importância de discutir a questão do letramento científico interligado com políticas públicas de incentivo à ciência no Brasil.

Referências

- BARBOSA, G.; DE OLIVEIRA, C. T. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular. REMEA - **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 323–335, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/>. Acesso em: 13 jul. 2023, 09:10:30.
- BRANCO, A. B. G. et al. Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica. **Revista Valor**, [S. l.], v. 3, p. 702-713, dez. 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br>. Acesso em 13 jul. 2023, 15:10:28.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF. Acesso em: 13 jul. 2023, 20:39:16.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF Senado, 1988. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 13 jul. de 2023, 07:27:20.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília. 2018a. Disponível em: [Ministério da Educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF). Acesso em 13 jul. 2023, 14:46:10.
- DUARTE, N. Um montão de amontoado de muita coisa escrita: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N.; ORSO, P. (Org). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados. 2020.
- ENSINO DE CIÊNCIAS NA ATUALIDADE. **A área de Ciências da Natureza na BNCC: processos de construção e implicações pedagógicas**. João Pessoa, 2021. Vídeo (2h06min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RL8EBm-TG5o>. Acesso em: 13 de jul. de 2023, 20:07:25.
- FILHO, M. A. **Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas**. Jornal da UNICAMP, 04 dez 2017. Disponível em <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias>. Acesso em: 13 de jul. 2023, 08:15:35.
- FLÔR, C. C. C.; TRÓPIA, G. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 144–157, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/609>. Acesso em: 13 jul. 2023, 21:10:06
- FREITAS, L. C. BNCC – 12 razões para não ser coadjuvante. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**. 05 de mar. De 2018. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05>. Acesso em: 13 jul. de 2023, 08:15:50.
- KUHN, M. C. formação de professoras dos anos iniciais: conexões entre OBMEP 2018 nível a e BNCC. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC**, v. 13, n. 1, p. 234-247, 28 abr. 2023. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php>. Acesso em 13 jul. 2023. 11:42:12.

MARCONDES, M. E. R. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular Ensino de Ciências. **Estudos Avançados**. 32 (94), Set-Dez 2018. Disponível em: [269-284.indd \(scielo.br\)](#). Acesso em: 13 jul. 2023, 16:23:40.

MARQUES, I. de A. Licenciatura em Física com Ênfases: uma opção no Contexto da BNCC. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. v. 44. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 13 jul. 2023, 11:20:50.

MATTOS K. R. C.; AMESTOY M. B.; TOLENTINO-NETO L. C. B.O Ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Amazônia Revista de Educação em Ciências e Matemática**. v.18, n. 40, 2022. p. 22-34. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br>. Acesso em: 13 de jul. 2023, 18:29:50.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de Educação**, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br>. Acesso em 13 jul. 2023, 14:12:05.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em 11 jul 2023, 22:10:30.

COMENTÁRIOS⁵²**ARTIGO 7**

Seção: Resumo

- 1) Onde se lê “Considerando que essa problemática é de suma importância [...]”, leia-se “Consideramos que essa problemática é de suma importância [...]”,.
- 2) Onde lê-se “Palavras-chave: Ensino, Ensino Médio, Currículo, Ciências da Natureza”. Leia-se “Palavras-chave: Ensino, Ensino Médio, Currículo, Ciências da Natureza. BNCC”.

Seção: Introdução

- 3) Onde lê-se “Desde a sua primeira versão em 2015 até a sua homologação em 2018 houve muito embate ideológico[...]”, leia-se “Desde a sua primeira versão em 2015 até a sua homologação em 2018 houve muito embate teórico[...]”.

⁵²Comentários e correções feitas pelos professores avaliadores na ocasião do Exame de Qualificação da tese, em momento posterior à publicação do artigo no periódico.

5. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DE QUEM ENSINA: COM A PALAVRA OS PROFESSORES!

Na realidade, não é tanto o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação (Arroyo, 2013, p.43).

Esta seção apresentará o resultado da Pesquisa de Campo (Artigo 8) realizada em escolas de Ensino Médio; dessa forma contemplando o Objetivo Específico nº 3 que visa verificar empiricamente o impacto da implementação do Novo Ensino Médio no trabalho dos professores de Ciências da Natureza e suas tecnologias, ou seja, professores de Química, Física e Biologia. Será discutida a repercussão da reforma no contexto de trabalho docente dessa área do conhecimento, avaliando os impactos dessa política educacional em diversos aspectos da prática cotidiana dos professores.

5.1. ARTIGO 8 - AS REPERCUSSÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE: EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA COTIDIANA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA⁵³

Paula Trajano de Araújo Alves
Solonildo Almeida da Silva
Sandro César Silveira Jucá

Resumo

O objetivo deste artigo é evidenciar os efeitos da implantação do Novo Ensino Médio no trabalho dos professores da área de Ciências da Natureza. O estudo possui natureza empírica, caracterizando-se como uma pesquisa de campo, realizada no mês de agosto de 2024 em quatro escolas públicas de Ensino Médio no Estado do Ceará, por meio de um questionário estruturado. A pesquisa justifica-se pelo contexto da aprovação da Lei nº 14.945/2024, que causou impacto direto no trabalho docente desses profissionais, sendo, portanto, imprescindível investigar os reflexos dessa reforma na prática docente. Com base nos resultados obtidos, conclui-se que a reforma do Novo Ensino Médio trouxe implicações significativas para o trabalho dos professores, refletindo em sobrecarga e desvalorização.

Palavras Chaves: Novo Ensino Médio. Trabalho docente. Ciências da Natureza.

Introdução

A implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras, iniciada em 2022, trouxe transformações significativas para a estrutura da educação básica no país. Fundamentada na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e revisada pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), essa reforma buscou adequar o ensino médio às demandas contemporâneas de formação juvenil. No entanto, o processo enfrenta desafios operacionais, pedagógicos e estruturais que têm suscitado intensos debates entre especialistas, gestores, professores e a sociedade civil.

A principal proposta do Novo Ensino Médio é a flexibilização curricular baseada em uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em itinerários formativos, permitindo que os estudantes aprofundem conhecimentos em áreas de interesse, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Elementos como a ampliação da carga horária e a introdução de metodologias ativas também são centrais nessa reforma.

Entretanto, a implementação enfrenta obstáculos expressivos, especialmente no contexto das escolas públicas. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos humanos e materiais, e as desigualdades educacionais entre regiões representam barreiras

⁵³ Artigo publicado na Revista Tecné, Episteme y Didaxis no mês de abril de 2026. Disponível em <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/24871/15939>

à efetividade da reforma. Além disso, a pandemia de Covid-19 agravou as desigualdades no acesso à educação e retardou o desenvolvimento de políticas públicas estruturantes.

Nesse contexto, o trabalho docente foi diretamente impactado pela reforma, trazendo mudanças significativas para a prática dos professores. Alterações relacionadas ao livro didático, à inclusão de novos componentes curriculares, à avaliação e ao planejamento de ensino repercutiram profundamente na atuação docente, conforme apontam estudos recentes, como os de Molina Neto (2023) e Machado, Cardoso e Guilherme (2024).

Dada a complexidade do contexto e as especificidades de cada área do conhecimento em que esses professores atuam, torna-se essencial aprofundar os estudos sobre os reais impactos do Novo Ensino Médio no ensino. Considerando essa necessidade, a presente pesquisa busca analisar os efeitos da implantação da reforma no trabalho dos professores da área de Ciências da Natureza. A escolha dessa área justifica-se por suas particularidades, especialmente pelos impactos diretos sofridos, como a redução do livro didático e a possível diminuição da carga horária das disciplinas que a compõem – Química, Física e Biologia. Tais alterações não foram observadas em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática.

A próxima seção detalha os aspectos metodológicos que sustentam a pesquisa. Em seguida, os resultados são apresentados e discutidos com base teórica fundamentada em autores que abordam criticamente as temáticas da precarização do trabalho docente e do Novo Ensino Médio.

Metodologia

Metodologicamente, a pesquisa foi tipificada como Pesquisa de Campo e aplicada mediante aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da instituição que a abrigou. Diante da temática abordada e do objetivo proposto, foram selecionadas quatro escolas públicas de Ensino Médio do Ceará como locais de pesquisa. A escolha dessas escolas deveu-se ao maior número de professores que lecionam disciplinas da área de Ciências da Natureza, os quais, por sua vez, constituíram os sujeitos desta investigação.

Nesse contexto, considerou-se como corpus da pesquisa textos escritos por professores de Química, Física e Biologia, coletados por meio de um questionário contendo nove perguntas abertas e fechadas sobre o perfil profissional dos sujeitos e os efeitos da implantação do Novo Ensino Médio em seu trabalho. Os dados foram coletados em formatos impresso e online, sendo a participação dos professores voluntária, mediante

registro do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao todo, participaram 14 professores, gerando um total de 135 respostas para análise.

Inicialmente, os dados foram tratados conforme os princípios da Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 96), “a Análise Textual Discursiva corresponde a uma organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de unidades de análise, sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenômenos investigados”. O primeiro passo dado para promover o ordenamento das ideias presentes nas respostas coletadas foi a unitarização, na qual os dados (respostas dos participantes) foram fragmentados em trechos menores denominados Unidades Empíricas (UE), originando, assim, múltiplas unidades de análise (ver Quadro 1).

Em seguida, as UEs foram agrupadas em categorias conforme a temática expressa. Ou seja, informações com sentidos semelhantes foram reunidas em grupos, promovendo o segundo passo da ATD: a categorização (ver Quadro 2). Após essa etapa, chegou-se ao terceiro e último passo da ATD, que corresponde à produção do metatexto. Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 118), “a estrutura das categorias encaminha descrições, interpretações e novas argumentações, representando, em seu conjunto, a teorização e compreensão construídas a partir da pesquisa”.

É importante registrar ainda a codificação utilizada para a apresentação e tabulação dos dados da pesquisa, conforme os quadros apresentados na seção Resultados:

- Q = Questão (Ex: Q1 = Questão 1);
- P = Professor/Participante (Ex: P8 = Professor 8);
- UE = Unidade Empírica (Ex: UE 3 = Unidade Empírica 3).

Assim, após apresentar o detalhamento metodológico que sistematizou e direcionou a pesquisa, os resultados da investigação são apresentados na seção seguinte.

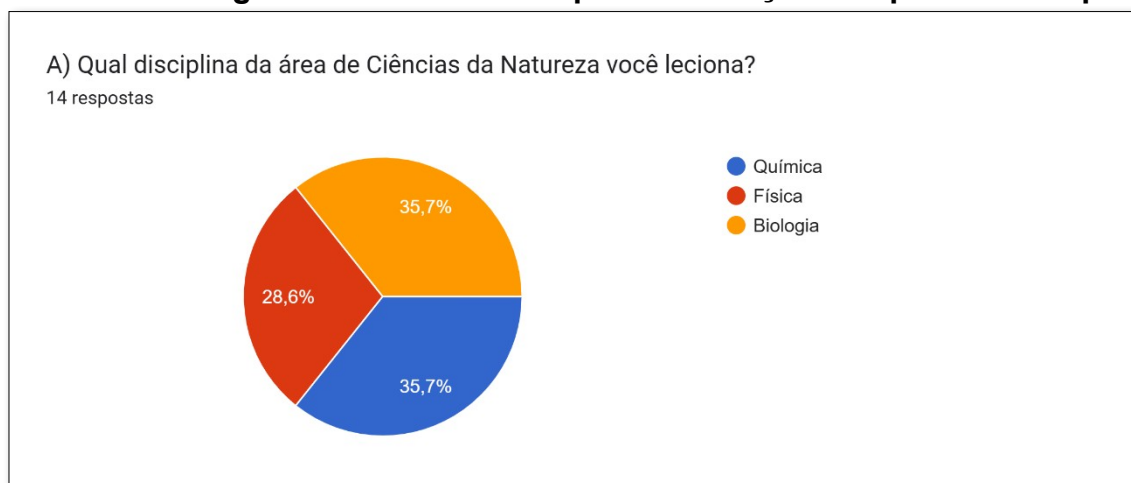
Resultados

A seguir, são apresentados os resultados da pesquisa empírica realizada no mês de agosto de 2024 em 4 escolas públicas estaduais de Ensino Médio em uma cidade da região metropolitana da capital Fortaleza, estado do Ceará. Estes resultados buscam responder ao objetivo geral delineado anteriormente: evidenciar os efeitos da implantação do Novo Ensino Médio no trabalho dos professores da área de Ciências da Natureza.

Para melhor exposição e compreensão dos resultados, priorizou-se por uma apresentação em gráficos e quadros, pois consideramos esses recursos visuais (aliados à metodologia ATD) importantes instrumentos de apresentação dos dados. A fim de

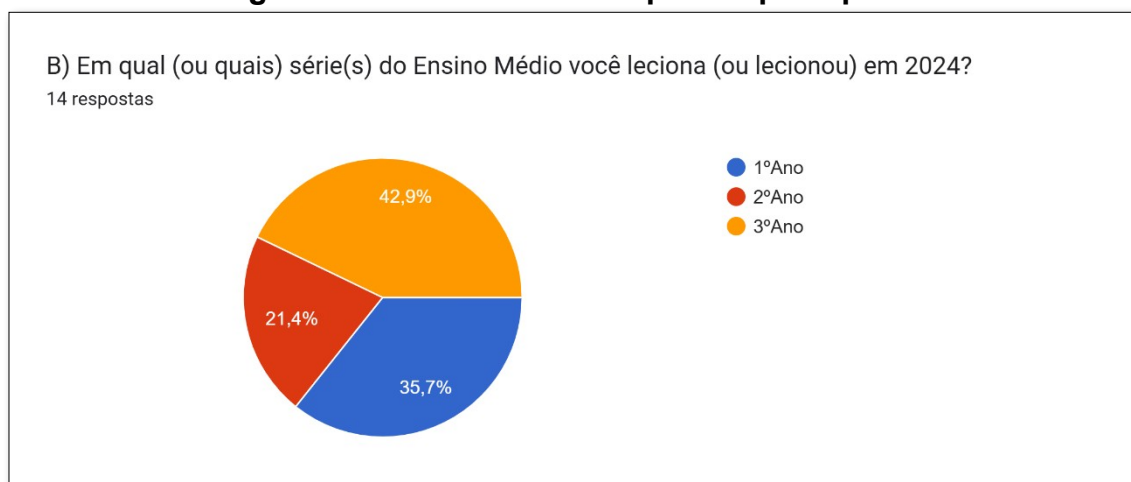
contextualizar o cenário que compõe o *corpus* de pesquisa apresenta-se a seguir como primeiro resultado os Gráficos 1, 2, 3 e 4 acerca do perfil profissional dos participantes da pesquisa, esse resultado foi obtido por meio das quatro primeiras perguntas do questionário.

Gráfico 1 – Pergunta referente à disciplina de lotação dos professores participantes



Fonte: Formulário automático *google forms*.

Gráfico 2 – Pergunta referente à série/etapa em que o professor lecionou em 2024

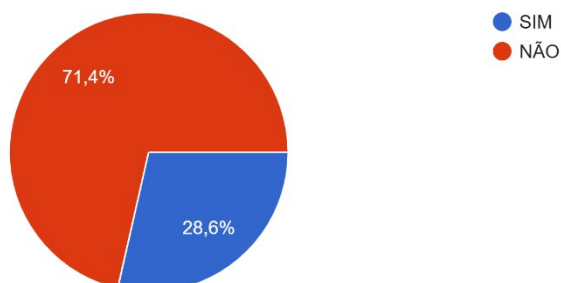


Fonte: Formulário automático *google forms*.

Gráfico 3 – Pergunta referente à lotação do professor no período de 2022 a 2024

C) No período de 2022 a 2024 você chegou a perder carga horária de trabalho em alguma escola devido a implantação do Novo Ensino Médio?

14 respostas

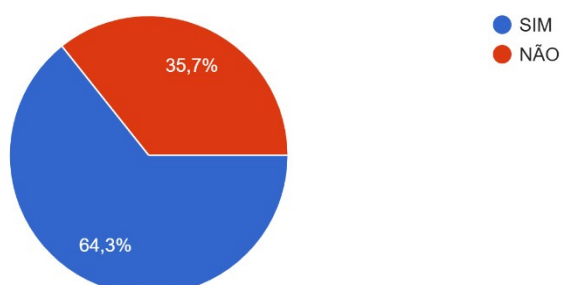


Fonte: Formulário automático *google forms*.

Gráfico 4 – Pergunta referente à lotação do professor no período de 2022 a 2024

D) No período de 2022 a 2024 você lecionou em alguma disciplina fora da sua formação acadêmica?

14 respostas



Fonte: Formulário automático *google forms*.

Sendo assim, em síntese acerca do perfil dos 14 participantes da pesquisa e os efeitos iniciais da implantação do Novo Ensino Médio na sua atuação profissional, obteve-se os seguintes resultados: a) cinco professores, lecionam Química, cinco Biologia e quatro Física; b) seis professores lecionam no 3º ano, cinco no 1º ano e três no 2º ano; c) 10 professores afirmaram que não perderam carga-horária de trabalho devido a implantação do NEM no período 2022-2024, mas quatro perderam; d) no período de 2022 a 2024 nove professores lecionaram alguma disciplina fora da sua formação acadêmica.

Além dessas questões iniciais, os participantes responderam as seguintes perguntas: 1) Como a implantação da reforma do Ensino Médio repercutiu no seu trabalho em termos de precarização ou valorização da sua profissão?; 2) Como a implantação da

reforma do Ensino impactou na sua atividade docente em termos de mudança curricular?; 3) Como o Novo Ensino Médio repercutiu na sua atividade docente na prática de ensino junto aos seus alunos? e 4) Como implantação da reforma do Ensino Médio repercutiu na sua atividade docente em relação à aplicação de avaliação para os alunos?

Por meio dessas quatro questões obteve-se 56 respostas abertas e escritas. Em alguns desses casos as respostas se assemelhavam em relação ao argumento destacado pelo participante; e essa convergência provocou a junção das respostas dentro do mesmo conjunto de Unidade Empírica (UE). Seguindo a metodologia da ATD, as 56 respostas foram reunidas em nove UE, isto é, em nove grupos temáticos que estão exemplificadas⁵⁴ com amostras apresentadas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Exemplos de fragmentos que compõem as Unidades Empíricas (UE)

CÓDIGO	FRAGMENTO	TÍTULO DA UNIDADE EMPÍRICA
Q3P2UE1	<i>“Gerou uma sobrecarga de planejamento para que se possa ensinar conteúdos que estão distantes da minha formação. Isso gera insegurança ao ministrar o conteúdo que é percebida pelos estudantes que por sua vez demonstram desmotivados e apáticos para aprender os novos conteúdos implantados”.</i>	Lecionar conteúdo fora da formação acadêmica
Q1P2UE2	<i>“Prejudicou minha atuação profissional ao reduzir pela metade a carga horária da minha disciplina”.</i>	Redução de carga-horária da disciplina original de lotação
Q2P8UE3	<i>“Ao invés de uma disciplina passei a lecionar oito disciplinas diferentes impactando não apenas na vida profissional como também em meu lazer e vida pessoal”.</i>	Aumento da carga de trabalho
Q2P7UE4	<i>“Eram disciplinas que não tinha sequer material base para ser trabalhado, apenas um plano de ensino, em sua maior parte impraticável na nossa realidade escolar”.</i>	Material didático precário ou inexistente
Q4P8UE5	<i>“Eu gastava grande parte dos meus planejamentos preparando aulas e, devido a isso, mal tive tempo para preparar provas utilizando bons critérios pedagógicos”.</i>	Impacto no planejamento de aula
Q2P10UE6	<i>“A retirada de alguns tópicos impactou na continuidade de alguns assuntos relativos à Física”.</i>	Implementação de conteúdos secundários em detrimento dos conteúdos tradicionais

⁵⁴ Por motivo de limitação textual, os dados coletados foram resumidos para que pudessem ser apresentados neste artigo. Os fragmentos apresentados no Quadro 1 representam de forma direta e semelhante as demais respostas dos participantes.

Q4P7UE7	<i>“As avaliações acabaram sendo bem superficiais e a impressão que tínhamos era de que nas disciplinas eletivas e trilhas de aprofundamento todos os alunos deveriam ser aprovados”.</i>	Avaliação
Q1P1UE8	<i>“Desqualificação da formação, colocando o profissional a se reinventar para manutenção do seu trabalho”.</i>	Desvalorização da profissão
Q2P12UE9	<i>“As formações recebidas não atendem as expectativas provocando descontentamento. No meu caso, em particular, não houve nenhum impacto”.</i>	Formação continuada em serviço

Legenda: Q3 = Questão número 3; P2 = Professor/Participante número 2; UE1 = Unidade Empírica número 1.

Fonte: Elaboração própria.

Do Quadro 1 acima é importante destacar que das 56 respostas dadas pelos professores/participantes, 18 (pouco mais de 32%) se agruparam na Unidade Empírica 1: “Lecionar conteúdo fora da formação acadêmica”, ou seja, esse foi o argumento principal citado pelos participantes. Esse tema figurou como destaque do impacto negativo da repercussão da implantação do NEM no trabalho docente.

Esse ponto apareceu em respostas a perguntas diversas e em quase todas as respostas da Questão 1 (apenas um participante não citou diretamente esse problema), ficando evidente, portanto, que esse problema impacta em vários outros momentos da prática cotidiana dos docentes, acarretando dificuldades no âmbito do planejamento, ensino e avaliação, áreas temáticas exploradas por meio das perguntas dispostas no Questionário.

Vale ressaltar ainda que as UEs foram nomeadas após a leitura das respostas, de modo que é a resposta escrita dos sujeitos participantes que determina o título da UE, sendo portanto o número de UE correspondente ao número de temáticas que estruturam os argumentos dos participantes.

Após a unitarização, ou seja, a leitura e organização inicial dos dados coletados, as respostas dos participantes foram sistematizadas em quatro categorias iniciais de acordo com o teor e as palavras-chaves de cada resposta. Essas categorias iniciais, de modo geral, se resumiram em uma categoria final que, por sua vez, se configurará como temática de base na discussão dos dados apresentada na próxima seção. Vejamos o Quadro 2 com as categorias que expressam os dados coletados:

Quadro 2 – Unitarização e Categorização dos dados

CÓDIGO	TÍTULO DA UNIDADE EMPÍRICA	CATEGORIA INICIAL (a priori)	CATEGORIA FINAL
UE1	Lecionar conteúdo fora da formação acadêmica	Implicações no exercício da profissão	Repercussão no trabalho docente na área de Ciências da Natureza
UE3	Aumento da carga de trabalho		
UE5	Impacto no planejamento de aula		
UE8	Desvalorização da profissão		
UE02	Redução de carga-horária da disciplina original de lotação	Alterações curriculares	
UE6	Implementação de conteúdos secundários em detrimento dos conteúdos tradicionais		
UE7	Avaliação	Impactos diretos na avaliação do aluno	
UE4	Material didático precário ou inexistente	Impactos diretos nas práticas de ensino	
UE9	Formação continuada em serviço		

Legenda: UE1 = Unidade Empírica número 1.

Fonte: Elaboração própria.

Assim, as nove UEs incluem-se em quatro categorias iniciais: Implicações no exercício da profissão; Alterações curriculares; Impactos diretos na avaliação do aluno e Impactos diretos nas práticas de ensino; ou seja, essas foram as temáticas gerais abordadas nas respostas dos participantes. É importante ressaltar que algumas categorias são compostas por apenas uma ou duas UEs, a exemplo temos a categoria “Impactos diretos na avaliação do aluno” que foi constituída apenas pela UE7 (Avaliação) e isso ocorreu devido as respostas específicas do participante citando diretamente os efeitos da reforma na avaliação escolar.

Do total de 15 respostas enfatizando o tema avaliação na Questão 4 (Q4) “Como implantação da reforma do Ensino Médio repercutiu na sua atividade docente em relação à aplicação de avaliação para os alunos”, vejamos três:

(Q4P7UE07) *As avaliações acabaram sendo bem superficiais e a impressão que tínhamos era de que nas disciplinas eletivas e trilhas de aprofundamento todos os alunos deveriam ser aprovados.*

(Q4P2UE01) *A avaliação já é um tema delicado dentro da nossa área de formação e ainda mais ineficiente é avaliar conteúdos que não temos domínio, mudam frequentemente e não tem materiais didáticos adequados.*

(Q4P4UE07) *De forma negativa, disciplinas eletivas sem avaliação.*

Já a categoria “Implicações no exercício da profissão” agrega quatro UEs: “Lecionar conteúdo fora da formação acadêmica”; “Aumento da carga de trabalho”;

“Impacto no planejamento de aula” e “Desvalorização da profissão”, isto é, os fragmentos de respostas reunidos nesta categoria traziam afirmações e argumentos que se relacionavam diretamente com a questão da atuação profissional do professor em meio ao contexto de reforma. Vejamos alguns exemplos de fragmentos reunidos nessa categoria.

(Q1P1UE08) *Desqualificação da formação, colocando o profissional a se reinventar para manutenção do seu trabalho.*

(Q2P8UE03) *Ao invés de uma disciplina passei a lecionar oito disciplinas diferentes impactando não apenas na vida profissional como também em meu lazer e vida pessoal.*

(Q1P3UE1) *Precarização no sentido da redução de carga horária e desvalorização da formação acadêmica específica.*

Nesse sentido, foram as respostas que enfatizavam a repercussão da reforma na profissão docente. No geral, 26 fragmentos abordam diretamente o impacto da reforma na valorização ou desvalorização da profissão, desse total 24 indicaram aspectos da precarização e 2 afirmam que a reforma não impactou no exercício da profissão. A seguir, a discussão dos resultados.

Discussão: repercussões no trabalho docente na área de Ciências da Natureza

No Ensino Médio a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias abriga disciplinas de fundamental importância para o desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, do país. Nunca é demais lembrar a importância das disciplinas Química, Física e Biologia para a elaboração e sistematização do conhecimento científico em aspectos humanos, naturais, ambientais e tecnológicos, visto que em termos gerais sabe-se que as maiores potências mundiais investem maciçamente na educação das suas crianças e jovens nessa área do conhecimento (Cafardo, 2022).

Ainda segundo Cafardo (2022) países desenvolvidos têm investido significativamente no ensino de ciências exatas e suas tecnologias na educação básica, reconhecendo a importância dessas áreas para o desenvolvimento econômico e social. Nações como Estados Unidos, Inglaterra, Dinamarca, Cingapura, Coreia do Sul e China estão entre as que mais investem nesse setor, refletindo-se em desempenhos superiores em avaliações internacionais.

Já o Brasil investe menos por aluno em educação básica do que a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Enquanto a média da OCDE é de US\$ 11.560 anuais por aluno, o Brasil investe cerca de US\$ 4.306 (Tokarnia, 2023). Em comparação internacional, tem-se o seguinte:

Nos exames internacionais de desempenho, os alunos brasileiros de 15 anos têm sempre notas que ficam entre as mais baixas nas áreas de Matemática e Ciência. Já países como Estados Unidos, Inglaterra, Dinamarca, Cingapura, Coreia do Sul e China estão entre os melhores. São nações que investiram nos últimos anos bilhões de dólares, reformularam currículos, formaram professores e criaram novas tecnologias de ensino em Stem (Cafardo, 2023).

Portanto o investimento educacional na área de ciências exatas – que como abordagem educacional pode ser representada como abordagem STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) - tem sido implementada nos países desenvolvidos como estratégia educacional para o progresso e fortalecimento da competitividade em escala global.

Diante de tantas nuances que esse contexto apresenta, o foco a ser registrado nesta discussão é a questão do trabalho docente nesse cenário de docência nas disciplinas da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias (Química, Física e Biologia) especificamente na situação de implementação do Novo Ensino Médio.

No Brasil, o conhecimento sistematizado por essas disciplinas (apresentadas no Gráfico 1) são especificamente ensinados a partir da etapa de nível médio, visto que nas etapas anteriores da Educação Básica ocorre o ensino dessas disciplinas em conjunto, agregado no componente curricular geral Ciências. Portanto, o Ensino Médio é a etapa escolar onde o aluno vai ter contato mais direto e específico com assuntos de Química, Física e Biologia; e três anos depois poderá se submeter a exames, a saber, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, que medirá seu conhecimento e lhe oportunizará o ingresso no ensino superior.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ao apresentar os resultados por área de conhecimento no Enem 2023 expõe a área de Ciências da Natureza com uma nota média de 497,4 pontos, isto significa uma média baixa em relação à média geral dos participantes nas outras áreas (INEP, 2024).

Essa evidência reforça que a responsabilidade atribuída ao Ensino Médio e consequentemente, ao professor na preparação dos estudantes nessa área do conhecimento é altíssima e por isso faz-se necessário um olhar atencioso dos gestores (em níveis micro e macro) para o papel da escola e do trabalho docente no ensino dessas disciplinas da área de Ciências da Natureza.

Nesse contexto é interessante destacar, conforme mostra o Gráfico 2, que a maioria dos participantes incluídos nesta pesquisa lecionam no terceiro ano do Ensino Médio, ou seja, na reta final de conclusão dos estudos da Educação Básica; esse dado reforça ainda mais o contexto de atenção às respostas dos professores acerca das condições do seu

trabalho atualmente, pois segundo a pesquisa a maioria leciona no contexto de preparação dos alunos para o ENEM.

A possibilidade de redução da carga-horária de algumas disciplinas para agregar os componentes curriculares dos Itinerários Formativos despertou uma curiosidade acerca do prejuízo que essa medida poderia causar na lotação dos professores nas suas escolas. O Gráfico 3 respondeu essa questão: a maioria dos entrevistados não perdeu carga horária escolar devido ao Novo Ensino Médio; porém em seguida o Gráfico 4 complementa essa informação apontando arranjos curriculares feitos pelas escolas e que garantiram a lotação da maioria dos professores entrevistados, pois 64,3% dos professores no período 2022 a 2024 lecionou disciplina fora da sua área de formação inicial.

Esse dado evidencia o desvio de atuação do professor em relação a sua preparação acadêmica para lecionar determinada disciplina, essa é um fato que caracteriza a precarização e desvalorização da profissão. Nesse sentido Nóvoa (2017, p. 1131) enfatiza que

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada [...].

A formação docente e a profissão em si influenciam-se mutuamente. Sabemos que uma formação de qualidade contribui para a valorização e o reconhecimento social do trabalho docente, fortalecendo identidade desse profissional e ampliando sua relevância no cenário educacional. Por outro lado, uma profissão fragilizada, marcada por baixos salários, precarização das condições de trabalho e falta de reconhecimento, pode comprometer a formação de futuros professores, afastando talentos e dificultando o investimento em processos formativos robustos.

Já na prática as consequências são imediatamente refletidas; pois de um lado o aluno recebe a instrução de um professor que não recebeu formação adequada para lecionar tal componente curricular e do outro há um profissional que é conduzido a secundarizar sua formação inicial para se adaptar a novos componentes que são necessários para garantir a sua carga-horária de trabalho escolar.

Esse ciclo revela a importância de políticas públicas e ações institucionais que promovam tanto a valorização da docência como uma formação de excelência. Ao investir nesses dois pilares, é possível criar um sistema educacional mais forte, capaz de responder aos desafios da contemporaneidade e garantir uma educação de qualidade para todos.

Complementam-se a isso as afirmações feitas pelos professores no quesito “Como a implantação da reforma do Ensino Médio repercutiu no seu trabalho em termos de precarização ou valorização da sua profissão” (Q 1). Nesse caso “Lecionar conteúdo fora da formação acadêmica” (UE1) foi apresentado unanimemente como problema destaque gerador da desvalorização profissional. Por meio dessa evidência é possível inferir uma precarização da profissão por meio dessa flexibilização, característica do ideário neoliberal, que ocorre quando o professor é chamado a responder demandas que fogem da sua formação inicial.

A maledicência e exclusão do conhecimento especializado e a desatenção às contribuições dos professores é reveladora de uma intencionalidade que tenta mudar a escola de fora para dentro, cujos fins, apesar de polidos pelo discurso da busca pela qualidade da educação pública, é notadamente mercadológico. Nessa lógica, o currículo, a pedagogia e a avaliação passam a existir sem o papel ativo do professor, sem sujeitos, desistoricizado (Tonieto, *et al*, 2023. p.24).

Dessa forma tem-se um modelo educacional que, mascarado pelo discurso de melhoria da qualidade da educação, desconsidera o papel ativo e especializado do professor no processo de ensino-aprendizagem, revela uma intencionalidade que prioriza interesses econômicos e políticos, frequentemente negligenciando o conhecimento e a experiência dos docentes. Ao destacar a exclusão do conhecimento especializado e a marginalização das contribuições dos professores, Tonieto (*et al*, 2023) expõe como essas práticas enfraquecem a profissionalidade docente e desvalorizam o papel do professor como um sujeito histórico e agente de transformação.

Precariza-se, portanto, a atividade exercida pelo professor e a formação recebida pelo aluno, prejuízo incalculável; visto que historicamente o Ensino Médio apresenta números preocupantes em relação a atuação docente sem formação específica, é o que aponta o Anuário da Educação Básica 2024 (Todos pela Educação, 2024). Segundo o referido relatório 32,3% dos docentes lecionam disciplinas nas quais se aprofundaram na universidade. Vejamos a série histórica, Gráfico 1, sobre essa questão:

Gráfico 1 - Professores do Ensino Médio com formação adequada (em %)
Ensino Médio



Fonte: Anuário da Educação Básica 2024 (Todos pela Educação, 2024)

Percebe-se ao longo dos anos o inegável avanço no número de professores com formação adequada para a disciplina que lecionavam nos respectivos anos, porém analisando o Gráfico 1 por outro viés depreende-se que o número de docentes atuando fora da sua formação universitária ainda é elevado. Lecionar um componente curricular sem formação adequada para tal função geral consequências, por vezes irreparáveis, na formação do estudante que, por sua vez recebe um conhecimento superficial acerca de determinado assunto.

Já para o professor acarreta aumento da carga de trabalho, pressão, preocupação, desvalorização da formação e frustração (essas palavras foram utilizadas pelos professores ao responderem à Questão 1 da pesquisa que gerou este artigo) em resumo, intensifica-se o mal-estar docente já criado devido a outros problemas estruturais da profissão.

Dá-se o nome de mal-estar docente ao sofrimento e ao desamparo de professores e professoras diante de suas experiências profissionais. A condição de mal-estar docente, que é presença regular na escola contemporânea, surge como um risco ocupacional, provocando o adoecimento, o absenteísmo, o desinteresse profissional, entre outros problemas (Abreu, Cruz e Soares, 2023, p. 7).

Na prática esse sentido, de desamparo e frustração diante de experiências profissionais, é constatado pela fala dos professores ao relatarem como lecionar disciplina fora da sua formação é prejudicial. *“O professor foi posto em uma situação onde precisa ministrar um conteúdo no qual ele não foi preparado para isso. Essa situação frustrou muitos profissionais”* (Q1P9UE1), assim registrou um dos entrevistados ao ser questionado sobre como a implantação da reforma do Ensino Médio repercutiu no seu trabalho.

Essa situação consequentemente gera aumento da carga de trabalho e impacta também no planejamento de aula, pois para lecionar um componente curricular do qual não se teve formação, mesmo que mínima, é preciso se aperfeiçoar inclusive buscando conhecimento por meios próprios no caso de a instituição responsável não oferecer a formação necessária⁵⁵. Nesse sentido um dos professores afirmou: *“Infelizmente o excesso de trabalho fez com que o dia de planejamento não fosse suficiente e tive que compensar trabalhando aos finais de semana (incluindo até as noites dos domingos)”* (Q3P8UE03). Teoricamente essa afirmação corrobora Brito, 2012, p.3):

A necessidade de melhor qualificação da força de trabalho torna-se evidente a cada dia e isto identifica-se também como um dos paradoxos do modelo de acumulação flexível, que quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador e, em decorrência, aumenta o seu processo de escolaridade, levando-o a uma formação permanente. Essas novas exigências trazem consequências para a função da escola e principalmente para o professor, enquanto um dos principais agentes do processo formativo.

Desse modo a autora traduz um fenômeno real e crescente: a tensão entre as exigências do mercado e as condições de trabalho e formação dos profissionais, evidenciando a centralidade da educação na preparação para um futuro marcado pela complexidade e pela necessidade de qualificação contínua. No contexto educacional, esse cenário repercute diretamente na função da escola e no papel do professor, onde ele enfrenta o desafio de preparar os estudantes para o mundo do trabalho em constante transformação, onde o aprendizado permanente se torna essencial ao mesmo tempo em que requer que esse próprio professor se engaje em processos de formação continuada para atender às novas demandas pedagógicas e tecnológicas.

Para atender as demandas do mundo do trabalho flexível, o Novo Ensino Médio trouxe como pilar central as alterações curriculares, que representaram mudança para os alunos e mais ainda de modo impactante para o professor. De modo geral as alterações enfatizam a flexibilização e personalização do ensino, impactando significativamente no trabalho docente. A criação de itinerários formativos e a reorganização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exigiram dos professores uma adaptação tanto pedagógica quanto metodológica.

⁵⁵ No caso do Ceará, segundo o relatório da Fundação Getúlio Vargas, “houve cinco formações de 180 horas em cada uma das áreas do conhecimento previstas pelo Novo Ensino Médio e em Mundo do Trabalho, perfazendo um total de 900 horas disponíveis aos professores que atuam nas escolas brasileiras públicas e privadas” (FGV, 2023).

Planejamento interdisciplinar, alteração do livro didático e redução da carga horária de algumas disciplinas impactaram significativamente no trabalho docente no Ensino Médio, inclusive esse último ponto (redução da carga horária de disciplinas) foi destacadamente citado pelos participantes da pesquisa.

Para Zank e Malachen (2020, p.138-139)

A própria redução de disciplinas e o aceite de atividades extraclasse como carga horária são uma forma objetiva de minimizar a apropriação do conhecimento histórico aos jovens filhos da classe trabalhadora. [...] Portanto seria demagogia demais pensar que a flexibilização do currículo tem por objetivo desenvolver a autonomia dos estudantes. Ela está, na verdade, mais próxima de retirar o acesso ao conhecimento, hierarquizando alguns conteúdos em detrimento de outros para atender aos testes padronizados.

Essa lógica pode ser diretamente interpretada como uma estratégia de ajuste da educação às demandas do mercado, alinhando o currículo aos interesses econômicos e limitando as possibilidades de ascensão e emancipação das classes menos favorecidas. Na prática, a citação acima pode ser representada pelas afirmações dos professores ao serem questionados sobre o impacto da reforma em termos de mudança curricular:

(Q2P2UE02) *Impactou negativamente pois reduziu a carga horária da minha disciplina pela metade e por isso o currículo que antes era ofertado aos alunos também teve que ser reduzido ou pouco aprofundado.*

(Q2P7UE04) *Eram disciplinas que não tinha sequer material base para ser trabalhado, apenas um plano de ensino, em sua maior parte impraticável na nossa realidade escolar.*

Portanto, Zank e Malachen (2020) alertam para os riscos de uma política educacional que, sob o discurso de modernização ou autonomia, pode enfraquecer a democratização do acesso ao conhecimento e reforçar a reprodução de desigualdades estruturais na sociedade. Enfatiza-se também o fato dessa flexibilização curricular ocorrer com a finalidade de atender ao mercado de trabalho e as avaliações externas padronizadas, corroborando as evidências reunidas na categoria “Avaliação” apresentadas no Quadro 2.

Considerações finais

A pesquisa evidenciou que reforma do Novo Ensino Médio trouxe implicações significativas para o trabalho dos professores, refletindo em sua sobrecarga e desvalorização. Com a implementação dos itinerários formativos, os docentes enfrentaram desafios relacionados à adequação curricular, sendo muitas vezes conduzidos a ministrar conteúdo fora de suas áreas de formação, para assim manter as suas carga-horária de

trabalho. Essa realidade comprometeu a qualidade do ensino e aumentou a insegurança profissional.

A desqualificação da formação específica força os profissionais a se reinventarem constantemente, muitas vezes para assegurar a permanência no mercado de trabalho. Essa realidade sublinha não apenas a desvalorização do papel docente, mas também a fragilidade das políticas educacionais que deveriam priorizar a qualificação e o fortalecimento da profissão.

A multiplicidade de disciplinas atribuídas a um único docente, conforme destacado, não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também afeta a saúde mental e o bem-estar do profissional. Esse impacto direto na vida pessoal e no lazer revela a precariedade das condições de trabalho, agravada pela redução de carga horária e pela desvalorização da formação acadêmica específica.

Essas situações apontam para a necessidade urgente de reverter os processos de precarização e promover políticas públicas que valorizem a formação e a atuação docente. Somente assim será possível construir uma educação de qualidade que respeite os profissionais e, ao mesmo tempo, beneficie os estudantes. O fortalecimento do papel do professor, aliado a uma formação sólida e a condições de trabalho dignas, é essencial para alcançar uma educação inclusiva e transformadora.

Além disso, a ampliação da carga horária mínima não foi acompanhada por melhorias estruturais ou contrapartidas salariais adequadas, intensificando as condições precárias de trabalho. A insuficiência de recursos materiais e pedagógicos nas escolas, tais como a redução do livro didático e escassez de material didático complementar relacionado às disciplinas eletivas tornou ainda mais difícil a adaptação do ensino à reforma.

Referências

ABREU, Roberta Melo de Andrade; CRUZ, Lorames Bispo dos Santos.; SOARES, Emanuel Lima Silva. Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280023, 2023. Disponível em scielo.br/j/rbedu/a/NBZkqhPKCg8ww46DCHBTWxp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 17 dez. 2024.

BRASIL. **Lei 14. 945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Portal da Legislação, Brasília, 31 de julho de 2024. Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em 29 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 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. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 28 dez. 2024.

BRITO, Fabiana Erica de. O trabalho docente no RN: tendências e contradições. **Seminários Regionais ANPAE**. 2012. Disponível em https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo04_37/Fabiana%20Erica%20de%20Brito_int_GT4.pdf. Acesso em 12 nov. 2024.

CAFARDO, Renata. Como liderar um movimento por foco em Stem em todos os níveis. **Estadão**. 2022. Disponível em <https://arte.estadao.com.br/politica/eleicoes/agenda-estadao-2022/como-liderar-um-movimento-por-foco-em-stem-em-todos-os-niveis.html>. Acesso em 13 dez. 2024.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. **Ensino médio brasileiro: reflexões, análises e recomendações**. 2023. Disponível em <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/7c5c1316-b5ad-482a-9a4e-16f16ebd4d8d/content>. Acesso em 12 dez. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados ENEM 2023**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2023/apresentacao_resultados.pdf.

MACHADO, Fabiana Ferreira; CARDOSO, Nicolas de Oliveira; GUILHERME, Alexandre Anselmo. Burnout e engagement em professoras do ensino médio de escola pública no Brasil1. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e277390, 2024. <https://www.scielo.br/j/ep/a/GvpdScZnkmWbz8QyXXhm6NG/?format=html>. Acesso em 12 nov. 2024.

MOLINA NETO, Vicente. Menos educação física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, v. 29, p. e29001, 2023. Disponível em <https://www.scielo.br/j/mov/a/fvtqmVPPrzsJLxBBY36d4JGM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 dez. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMrzvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 dez. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-6-professores.html>. Acesso em 28 dez. 2024.

TOKARNIA, Mariana. Brasil investe menos em educação que países da OCDE. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro. 2023. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-09/brasil-investe-menos-em-educacao-que-paises-da-ocde>. Acesso em 28 dez. 2024.

TONIETO, Carina.; *et al.* Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e62/1–27, 2023. DOI: 10.5902/1984644469995. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69995>. Acesso em: 6 dez. 2024.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALACHEN, Júlia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In MALACHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino. (Org) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

6. CONCLUSÃO

O olhar analítico acerca das repercussões do Novo Ensino Médio no trabalho docente revelou um cenário de grandes mudanças e impactos na atividade docente. Nesse contexto, evidencia-se que o ato de ensinar tornou-se mais desafiador para os professores, pois embora haja, de modo geral, nesse nível de ensino, um avanço no sentido da tentativa de ampliação curricular, a atividade docente foi impactada por um aprofundamento da precarização em várias frentes relacionadas à atual reforma.

A investigação das repercussões da reforma do Ensino Médio no trabalho docente, objetivo geral da tese, foi atingida por meio da comprovação de que a implementação dos itinerários formativos gerou desafios relacionados à adequação curricular, impulsionando professores a lecionar disciplinas fora de suas áreas de formação para manterem suas cargas horárias. Essa realidade não apenas comprometeu a qualidade do ensino, mas também aumentou a insegurança profissional, evidenciando um processo de desvalorização da categoria. Assim, a necessidade constante de adaptação, aliada à precarização das condições de trabalho, tem afetado a saúde mental e o bem-estar dos docentes, tornando a profissão ainda mais desafiadora.

Essa compreensão propicia um esclarecimento no tocante a situação geral de precarização do trabalho no contexto capitalista. Desemprego estrutural, trabalho flexível e outros aspectos ocasionados pelo sistema do capital degeneraram o trabalho e, como vimos, com o trabalho docente não é diferente. A intensificação da crise estrutural do capital caminhou a passos largos após a pandemia de Covid-19, que, por sua vez, serviu de terreno fértil para a reorganização (baseada na exploração) do trabalho. Assim, o diferencial intelectual já não é garantia de bons salários ou valorização trabalhista, pois a falta de garantias previdenciárias e a perda de direitos trabalhistas afetam também os sujeitos que possuem elevado grau escolar, por exemplo os professores.

As reformas educacionais, tais como o Novo Ensino Médio, são reflexos dessa crise. Para que o sistema continue se expandindo é necessário moldar competências e habilidades sociais que se justificam com fins produtivistas. A escola é chamada para formar o cidadão de acordo com a demanda do mercado flexível, que cada vez mais requer trabalhadores adaptados e adaptáveis a novas formas de atuação típicas da atualidade.

O desemprego estrutural do sistema do capital faz com que novas formas de ocupação surjam no sentido de tentar remediar a situação e as formas de precarização do trabalho tornam-se cada vez mais evidentes. As formas de trabalho precarizado, típicas da flexibilização das relações de trabalho tais como terceirização, pejotização e uberização,

também já figuram no contexto da atividade docente como tendência de trabalho, intensificando, portanto, a precarização do trabalho docente no Brasil. A tentativa e concretização de formas de trabalho flexível evidenciam tendências de trabalho precarizado que atingem os docentes em todos os níveis da educação, especialmente na Educação Básica onde é concentrado o maior número de alunos e professores. Baseada nos ideais produtivistas, o trabalho docente também é explorado e precarizado de várias formas.

Nesse contexto, a análise da trajetória histórica do Ensino Médio brasileiro – apresentada no Artigo 5 - foi essencial para compreender as reformas atuais e projetar tendências futuras das políticas educacionais, pois comprovou-se que desde a primeira legislação em 1890 até a recente reforma, o Ensino Médio, e com ele o trabalho do professor, tem se moldado com fragmentações e adaptações à lógica produtivista imediatista. A cada reforma, alternam-se os enfoques entre a preparação para o ensino superior e a formação para o trabalho, evidenciando o papel dessa etapa escolar (Ensino Médio) na resposta às demandas do mercado laboral e às pressões sociais.

Em âmbito curricular, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio apresenta inconsistências e omissões que comprometem um ensino e formação ampla e crítica, pois embora o documento proponha um ensino interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, suas lacunas limitam a construção do conhecimento e dificultam a implementação de um ensino realmente integrador e emancipatório.

Outro fator agravante à situação da atividade docente no Ensino Médio diante da atual reforma é a escassez de recursos materiais e pedagógicos, como a redução do livro didático e a insuficiência de materiais complementares para as disciplinas eletivas, fato que dificultou ainda mais a adaptação ao novo modelo. Assim, a precarização do trabalho docente reflete uma lógica produtivista que desconsidera as necessidades reais da educação e dos profissionais que a constroem diariamente.

Portanto, o cenário atual da educação e do trabalho docente no Brasil reflete as transformações estruturais do capitalismo contemporâneo. É importante ressaltar que essas análises não se propõem a apresentar uma visão fatalista da educação de nível médio, mas sim a destacar os problemas e desafios profissionais enfrentados pelos docentes, alertando para os impactos das políticas educacionais que cada vez mais empurram o professor (e de modo geral todos os trabalhadores assalariados) para a precarização, informalidade e adoecimento.

É importante ressaltar ainda a importância de realização de estudos futuros que analisem a situação das outras áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Linguagens e

Matemática) no contexto de implementação do Novo Ensino Médio, pois compreender de forma ampla essa conjuntura que envolve o ato de ensinar é essencial para enfrentar os desafios impostos pelo atual modelo educacional. Reconhecer e publicizar os desafios enfrentados pelos professores dentro da sala de aula é passo fundamental para buscar soluções e melhorias. Assim, buscando o fortalecimento da profissão docente, a valorização da formação específica e a criação de condições dignas de trabalho, será possível construir uma educação realmente inclusiva e transformadora, que respeite os profissionais e beneficie toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paula Trajano de Araújo *et al.* Análise Textual Discursiva como possibilidade de metodologia para a pesquisa em ensino nas áreas de ciências da natureza e matemática. In ALVES, Paula Trajano de Araújo; ALVES, Francisco Régis Vieira. (Org). **Pesquisas na área de Ensino**: abordagens em Ciências, Matemática e Engenharias Iguatu, CE: Quipá Editora, 2024.

ANTUNES, Ricardo. Lukács, um Galileu no século XX. **Marx e o Marxismo-Revista do NIEP-Marx**, v. 10, n. 19, 2022. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/515>. Acesso em 25 ago. 2023.

ANTUNES, Ricardo. Proletariado digital, serviços e valor. In: **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019.

BATISTA, Igor Mateus. **Juventudes: condição juvenil contemporânea e implicações da formação por competências da Base Nacional Comum Curricular Do Ensino Médio**. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. 2021. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná, Paraná, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018b. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 15 mar. 2025.

BUNGE, Mario. **Ciência** :su método y su filosofía. - 1ª ed. - Buenos Aires: Sudamericana, 2013. Disponível em: [La ciencia, su método y su filosofía](#). Acesso em 16 maio de 2026.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. Dissertações e teses *multipaper*: Uma breve revisão bibliográfica. **Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa Em Educação Matemática**, Campo Grande, MS, Brasil, 8, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/69032086/>. Acesso em 13 mar. 2024.

DANTAS, Stephanie Silva. **A oralidade na BNCC do ensino médio**: uma proposta centrada no ensino-aprendizagem dos elementos orais no gênero seminário. Orientador: Elaine Cristina Forte-Ferreira. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/>. Acesso em: 28 set. 2023.

DIAS, Altamir Souto. **Manipulação em campanhas publicitárias na educação?** Uma análise semiolinguística do discurso para o caso da BNCC e reforma do ensino médio. 2020. 83f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/37933>. Acesso em: 28 set. 2023.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Relatório Técnico - O Processo de Terceirização e seus Efeitos sobre os Trabalhadores no Brasil**. 2007. Disponível em https://www3.mte.gov.br/observatorio/Prod03_2007.pdf. Acesso em 15 mar. 2025.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação & Sociedade, v. 21, n. 71, p. 79–115, jul. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 6 maio 2024.

ENGELHARDT, Priscila Miranda. **A Concepção do professor de Matemática sobre a resolução de problemas: um olhar referente à Base Nacional Comum Curricular e sua relação com o Exame Nacional do Ensino Médio**. Orientador: Ana Fanny Benzi de Oliveira Bastos. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Matemática, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, RO, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/>. Acesso em: 27 set. 2023.

Entrevista: José Paulo Netto. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, n. 2, p. 333–340, jul. 2011. DOI 10.1590/S1981-77462011000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/V6gVSJn7fR8qtTTXTPN7syw/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. **Concentração de renda no topo**: novas revelações pelos dados do IRPF. Publicado em 16 jan. 2024. Disponível em <https://observatorio-politica-fiscal.ibre.fgv.br/politica-economica>. Acessado em 23 jan. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n. 148, p. 348-365. jan./abr. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/V4MXNvFYBPtthtDP6qMmKDH/>. Acesso em 26 set. de 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOTARDO, Clessiani Aguido. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o processo de uberização do trabalho docente**. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. 2022. 106 f. v. 1, Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br> . Acesso em: 27 set. 2023.

GOMES, Valdemarin Coelho; LIMA, Ana Joza de; MORAES, Betania Moreira de. Trabalho docente e capital em crise: articulações no cenário de reforma educacional brasileira centrada na LDB 9394/96. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 20, n. 30, p. 147–166, 2017. DOI: 10.24934/eef.v20i30.1606. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/1606> . Acesso em: 4 maio. 2026.

GRAMSCI, Antônio. **Odeio os indiferentes**: escritos de 1917. São Paulo: Boitempo, 2020.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

KARL MARX. **O Capital**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1974.

KORAN, Nestor. **Marxismo para principiantes**. Buenos Aires: Era Nascente, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** 1. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LESSA, Sergio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e Proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LOPES, Arivaldo. **Educação CTS no ensino de física**: um caminho para o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC no Ensino Médio. Orientador: Mauro Sérgio Teixeira de Araújo. 2021. Dissertação (Mestrado) - Curso de Doutorado em ensino de ciências e matemática, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/>. Acesso em: 27 set. 2023.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodolfo Mondolfo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, Georg. **Introdução à uma estética marxista**: sobre a particularidade como categoria estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lukacs/1956/estetica/estetica-marxista.pdf>. Acesso em: 6 maio 2024.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. volume 14. Traduzido por Sergio Lessa e revisado por Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARTINS, Ligia Marcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético**: contributos para a investigação em educação. Educar em Revista, v. 34, n. 71, p. 223–239, set. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/#>. Acesso em 06 maio 2024.

MARTINS, Ligia Maria.; LAVOURA, Tiago. Nicola. **Fundamentos teórico-filosóficos e suas determinações nas teorias pedagógicas da educação escolar**. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–20, 2019. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v3i1.1986. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE> . Acesso em: 17 set. 2023.

MARTINS, Steffany Temóteo. **O Ensino de Ciências/Química no contexto da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio**. Orientador: Carolina dos Santos Fernandes. 2020. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/>. Acesso em: 28 set. 2023.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. Tradução: Rubens Enderle. Boitempo Editorial, 2011.

MASSON, Gisele. **Materialismo histórico e dialético**: uma discussão sobre as categorias centrais. v. 2, n. 2, p. 105–114, 2007. Disponível em:

<https://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/428/ARTIGO>. Acesso em: 4 maio 2024.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 mar 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOVIMENTO PELA BASE. **Movimento pela Base**: a mobilização de atores e ideias para a construção da base nacional comum curricular. Série Casos de Impacto Social, 2022. Disponível em [casos-de-impacto-social-mpb.pdf \(movimentopelabase.org.br\)](#) Acesso em 12 jan. 2024.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; KLÜBER, Tiago Emanuel. **Formato multipaper nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino**: um panorama. V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em <https://sepg.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11>. Acesso em 18 mar. 2025.

NASSI-CALÒ, Lilian. Teses e dissertações: prós e contras dos formatos tradicional e alternativo [online]. **SciELO em Perspectiva**, 2016. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2016/08/24/>. Acesso em 13 mar. 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **Trabalho, Sociedade e Valor**: contribuições para um debate. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012

PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue. O doutorado por publicação nas ciências humanas e sociais: uma análise entre países. **Journal of Further and Higher Education**, 47:7, 863-874, 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/>. Acesso em 13 mar. 2024.

PEREIRA, Antonio Marcondes dos Santos; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; CHAGAS, Eduardo Ferreira. Categoria da totalidade em História e Consciência de Classe de György Lukács: uma aproximação às questões de método no marxismo. **Dialectus**, Fortaleza, n. 10, p. 232-250, jan./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/31011> . Acesso em: 2 maio. 2026.

PEACOCK, Susi. "O PhD por publicação." **Revista Internacional de Estudos de Doutorado**, v 12: 123–135, 2017. Acessado em 15 de agosto 2022. Disponível em: <https://ijds.org/Volume12/IJDSv12p123-135Peacock3498.pdf>. Acesso em 13 mar. 2024.

PEREIRA, Karla Cristina Prudente. **A BNCC do Ensino Médio e suas implicações para formação e trabalho dos professores**. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. 2019. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/>. Acesso em: 28 set. 2023.

RENOEN. Rede Nordeste de Ensino. **Editais Gerais RENOEN 001/2021**. Maio de 2021.

RENOEN. Rede Nordeste de Ensino. **Instrução Normativa Nº 05/2021**. Dispõe sobre a estrutura curricular do curso de doutorado em Ensino da RENOEN/UFS. Publicado em 30 nov. 2021. Disponível em <https://www.renoen.net.br/>. Acesso em 13 mar. 2024.

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; SOBRAL, Karine Martins; MORAES, Betânea Moreira de. O método em Marx e a pesquisa em educação: determinações onto-históricas da realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/866915>. Acesso em: 7 maio. 2024.

SAKATA, Kelly Letícia; ROSA, Gregory Luiz Rolin. O paradigma educacional da Fundação Lemann e sua relação com organismos internacionais. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012165, p. 1-18, 2020. Disponível em <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>. Acesso em 24 jan. 2024.

SANTOS, Maria José Costa. Currículo, formação e políticas públicas. **Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, janeiro-junho 2020. DOI: <https://doi.org/10.29327/218479.1.1-4>. Disponível em <http://faculdadeanics.hospedagemdesites.ws/ojs/index.php/>. Acesso em 23 abr. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto.; CAMPOS Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SILVA, Amanda. Da uberização à youtuberização: **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, 11 dez. 2020. Disponível em <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view>. Acesso em: 28 set. de 2023.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Tradução de Ana Julia Galvan. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

TONA, Elaine. **Educação ambiental no contexto da BNCC para o Ensino Médio e os possíveis reflexos da sua aplicação no ambiente escolar**. Orientador: Marcia Regina Royer. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta>. Acesso em: 28 set. 2023.

TONET, Ivo. **Educação e ontologia marxiana**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 21, p. 1-13, mar. 2006. Disponível em [Vista do Educação e ontologia marxiana | Revista HISTEDBR On-line](#). Acesso em 1 maio 2026.

TONET, Ivo. **Lukács, Marx e a educação**. 2016. Disponível em: <https://ivotonet.xp3.biz/arquivos>. Acesso em 25 ago. 2023.

TONET, Ivo. A Importância do Método Científico de Marx. **Revista GESTO-Debate**, [S. l.], v. 22, n. 01-31, 2022. DOI: 10.55028/gd.v6i01-24.17190. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17190> . Acesso em 1 maio 2026.

GLOSSÁRIO TEÓRICO⁵⁶

Análise Textual Discursiva

Recurso procedimental qualitativo que viabiliza a organização manual dos dados obtidos por meio de textos em geral, especialmente questionários e entrevistas. Este recurso foi elaborado por um professor brasileiro chamado Roque Moraes e publicado como tal no ano de 2003. As técnicas específicas da ATD possibilitam a classificação minuciosa das respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa, resultando, ao término do processo de tabulação, nas categorias finais que serão analisadas conforme o método e a base teórica que embasam o estudo (Moraes, 2003).

Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2018b).

Capital

Processo no qual o dinheiro é utilizado para gerar mais dinheiro. Em fluxo contínuo e incontrolável, nesse processo o dinheiro entra em circulação, agregado à força de trabalho e meios de produção, com o objetivo de se expandir. (Mezáros, 2002; Harvey, 2011).

Capitalismo

Sistema socioeconômico baseado na propriedade privada dos meios de produção. Uma das características desse sistema é o acúmulo infinito de riquezas em um processo onde o dinheiro serve para gerar mais dinheiro (Harvey, 2011).

Classe-que-vive-do-trabalho

Conceito dado pelo sociólogo Ricardo Antunes para todos os indivíduos que vendem sua força de trabalho em troca de salário. Refere-se à forma atual do proletariado, compreendendo o conjunto de trabalhadores assalariados, inclusive aqueles que momentaneamente estão desempregados, que, por não serem donos dos meios de produção, dependem exclusivamente da comercialização de sua força de trabalho para subsistir (Antunes, 2009).

⁵⁶Conceitos essenciais utilizados ao longo dos artigos e/ou demais capítulos desta peça de tese.

Crise estrutural do capital

Mudança qualitativa, profunda e permanente no funcionamento do sistema capitalista; é inerente ao próprio sistema. Ocorre devido à sua necessidade intrínseca de crescimento ilimitado, gerando um excesso de mercadorias, superacumulação de capital financeiro e desemprego em massa (Harvey, 2013; Meszáros, 2011).

Ciência

Conhecimento de natureza racional e sistemática. Busca a exatidão e verificação empírica mas é passível de falhas (Bunge, 2013).

Educação

Dimensão social, fundada pelo complexo do trabalho, pela qual o ser humano se torna plenamente humano, isto é, a educação é o meio que o ser humano utiliza para se apropriar do conjunto de produção material historicamente concretizada pelo seu gênero propiciando o desenvolvimento das capacidades humanas intelectuais, culturais e práticas capazes de transformar a realidade. (Gomes, Lima, Moraes, 2017)

Habilidades Socioemocionais

Na visão institucional e internacional das grandes corporações trata-se de um conjunto de competências que, quando internamente desenvolvidas, tornam o trabalhador adaptável. São aptidões e comportamentos exigidos pelo mercado de trabalho moderno para garantir a estabilidade e a eficiência das corporações globais. (Spring, 2018; Laval, 2019)

Itinerários Formativos

Conjunto de componentes curriculares que são ministrados além das disciplinas básicas do currículo (Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, etc). Esses Itinerários são compostos por unidades curriculares que possuem uma carga horária menor que as disciplinas da base e são ofertados no formato de semestralidade, além disso o aluno “teria” a opção de escolher qual Itinerário cursaria. (Brasil, 2018b)

Materialismo histórico-dialético

Eixo central da teoria filosófica de Karl Marx (1810–1883) que visa analisar a história e a organização social com base nas relações concretas de produção e nas contradições inerentes a essas estruturas. Esse conceito propõe que os fenômenos históricos, econômicos, políticos e sociais, incluindo a própria existência humana, devem ser analisados levando em conta as condições materiais concretas em que se desenvolvem e as contradições que impulsionam suas transformações ao longo do tempo. Dessa forma, o materialismo histórico-dialético não apenas busca compreender a sociedade e seus processos, mas também revelar as forças que moldam seu desenvolvimento e possibilitam sua mudança (Martins e Lavoura, 2019).

Novo Ensino Médio

Política educacional brasileira instituída pela Lei Federal nº 13.415 de 2017, que reformulou a estrutura do ensino médio no país. Essa reforma educacional e curricular foi efetivada nas escolas a partir do ano de 2022 e segundo o Ministério da Educação visa flexibilizar o

currículo escolar, permitindo que os estudantes escolham itinerários formativos conforme seus interesses e objetivos (Brasil, 2017).

Pejotização

Fenômeno de trabalho contemporâneo no qual o trabalhador assume um contrato de serviço sendo registrado não como sujeito individual regido pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) mas sim como pessoa jurídica (PJ). Assim a relação de emprego é descaracterizada da forma comum detentora de direitos trabalhistas e o trabalhador passa a ser tratado como prestador de serviço (Silva, 2020).

Pesquisa documental

Tipo de investigação que utiliza fontes primárias, como documentos oficiais, relatórios, cartas, regulamentos, registros institucionais e outros materiais escritos, audiovisuais ou digitais. Esse método se diferencia da pesquisa bibliográfica por trabalhar com documentos originais e não apenas com textos já analisados por outros pesquisadores. A pesquisa documental é amplamente empregada nas ciências sociais, pois permite examinar fatos e processos históricos, sociais e administrativos com base em registros autênticos (Marconi e Lakatos, 2003).

Plano Nacional de Educação (PNE)

Documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira em um período de dez anos. O PNE vigente, instituído pela Lei nº 13.005/2014, define 20 metas voltadas para a educação infantil, ensino fundamental e médio, educação superior, formação de professores, financiamento da educação, entre outros aspectos para o desenvolvimento educacional do país no período de 2014 a 2024 (Brasil, 2014).

Pesquisa empírica

Tipo de investigação baseada na observação direta da realidade, na coleta de dados e na experimentação. Esse método busca obter informações a partir da experiência prática, utilizando técnicas como entrevistas, questionários, observações e experimentos para compreender fenômenos sociais, naturais ou comportamentais. A pesquisa empírica permite a verificação de hipóteses e a formulação de conclusões fundamentadas em evidências concretas, sendo amplamente utilizada nas ciências sociais e naturais (Marconi e Lakatos, 2003).

Reestruturação produtiva

Processo de ajuste espacial e temporal do capitalismo. No referido sistema, funciona como uma tática de sobrevivência do capital que transfere o peso das crises para o trabalhador através da instabilidade laboral e da fragmentação da vida social (Harvey, 2008).

Regime de acumulação flexível

Forma como o capitalismo se reorganizou para sobreviver após a queda do modelo fordista na década de 1970 nos países centrais e no Brasil a partir dos anos de 1980. Consistiu em uma resposta do capital para superar a rigidez do sistema anterior (Harvey, 2008).

Ser Social

Forma de existência que age na natureza de modo consciente, transformando-a de acordo com suas necessidades. Indivíduo fruto das relações históricas e materiais em que está inserido (Lessa, 2002; Netto, 2012).

Terceirização

Processo pelo qual uma organização delega a execução de determinadas atividades, comumente desempenhada por seus próprios funcionários, a uma empresa especializada. Esse processo permite que a empresa principal, também denominada empresa contratante, concentre seus esforços em suas atividades-fim, enquanto a empresa terceirizada (empresa contratada) assume a responsabilidade pela execução das funções delegadas (DIEESE, 2007).

Tese multipaper

Formato de tese acadêmica que consiste em uma compilação de artigos publicados ou destinados à publicação. Esse modelo ganhou popularidade no Reino Unido a partir da década de 1960. Atualmente, é utilizado em diversos países, como Estados Unidos, Canadá, Austrália, Noruega, Dinamarca e Suécia. No Brasil, a Capes reconhece esse formato como uma opção de organização textual do doutorado e muitos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação e Ensino já o regulamentam internamente (Costa, 2014; Frick, 2019; Mutti e Kluber, 2018; Nassi-Calò, 2016; Peacock, 2017; Paltridge e Starfield, 2023).

Totalidade

Categoria marxista de compreensão da sociedade como um todo estruturado e dialético, onde cada fenômeno particular ganha sentido real quando relacionado à estrutura social global; permitindo, portanto, a apreensão das múltiplas determinações da realidade (Lukács, 2003; Pereira, Pereira, Costa, Chagas, 2017).

Trabalho

Atividade vital que diferencia o ser humano das outras espécies. É o processo em que o homem interfere na natureza modificando-a em prol das suas necessidades; ocorre, portanto, a transformação intencional da natureza por meio da ação humana. Na sociedade capitalista, essa atividade humana perde o caráter de liberdade e passa a ser explorada como forma de submissão, sendo utilizada para gerar lucro e acumulação de riqueza para os donos do capital (Marx, 2011; Koran, 2011, Tonet, 2013).

Uberização

Conceito introduzido pelo sociólogo Ricardo Antunes para descrever uma específica configuração do trabalho, inicialmente associada a aplicativos de serviços como *Uber*, *iFood*, *99* e *Rappi*. Porém, atualmente essa forma de trabalho não se limita apenas às plataformas digitais pois esse modelo caracterizado pela flexibilidade, ausência de regulamentação e falta de vínculo formal entre trabalhador e empresa, vem sendo adotado em diversas áreas profissionais, inclusive na docência (Antunes, 2020; Silva, 2020).

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

A) Qual disciplina da área de Ciências da Natureza você leciona?

() Química

() Física

() Biologia

B) Em qual (ou quais) série(s) do Ensino Médio você leciona (ou lecionou) em 2024?

() 1º Ano

() 2º Ano

() 3º Ano

C) No período de 2022 a 2024 você chegou a perder carga horária de trabalho em alguma escola devido a implantação do Novo Ensino Médio?

() Sim

() Não

D) No período de 2022 a 2024 você lecionou em alguma disciplina fora da sua formação acadêmica?

() Sim

() Não

E) Qual a sua concepção (isto é, o que você entende como sendo conceito/definição) sobre ensino e educação?

A seguir, questões relacionadas à sua atividade profissional no contexto do Novo Ensino Médio

A partir do ano de 2022 todas as escolas de Ensino Médio passaram por mudanças referentes a implantação da política educacional do Novo Ensino Médio. Considerando esse contexto, responda as seguintes perguntas:

- 1) Como a implantação da reforma do Ensino Médio repercutiu no seu trabalho em termos de precarização ou valorização da sua profissão?

- 2) Como a implantação da reforma do Ensino impactou na sua atividade docente em termos de mudança curricular?

- 3) Como o Novo Ensino Médio repercutiu na sua atividade docente na prática de ensino junto aos seus alunos?

- 4) Como implantação da reforma do Ensino Médio repercutiu na sua atividade docente em relação à aplicação de avaliação para os alunos?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: REPERCUSSÕES NO TRABALHO DE DOCENTES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Paula Trajano de Araújo Alves

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Este estudo tem como objetivo geral investigar as repercussões para a atividade docente no contexto de implementação do Novo Ensino Médio. Para isso formula-se os seguintes objetivos específicos: 1) Apresentar o conceito de crise estrutural do capital como fundamento para a reestruturação social que envolve a reforma educacional; 2) Examinar a legislação nacional acerca do Novo Ensino Médio; 3) Verificar por meio de Pesquisa de Campo qual o impacto das mudanças para o trabalho dos professores da área de Ciências da Natureza.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: responder por escrito e de forma anônima quatro perguntas abertas dispostas em um Questionário Aberto acerca da sua percepção acerca da reforma educacional ocorrida recentemente no Ensino Médio.

Observações:

- A resposta ao Questionário não requer tempo mínimo de permanência no espaço de coleta, podendo o participante retirar-se da sala a qualquer momento que desejar.
- Não haverá repetição da coleta de informações, portanto o participante responderá o Questionário apenas uma única vez. Os dados coletados serão armazenados pelo período de 5 (cinco) anos após a realização da pesquisa.

Desconfortos e riscos:

Em caso de desconforto ocasionado aos sujeitos convidados para participar da pesquisa, será garantido o disposto Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 - IV.3 – d), que assegura a todos plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Em relação aos riscos, tomando como base legal o Art. 21 da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, considerando a magnitude do projeto em função de suas características e circunstâncias, o risco relacionado à pesquisa em questão pode ser graduado no nível mínimo; visto que não há risco de origem física relacionado diretamente à participação na pesquisa, e sim apenas riscos mínimos de origem psicológica tais como: possibilidade de

desconforto ao responder o questionário, cansaço ao responder às perguntas, vergonha ou estresse ocasionado por reflexões acerca do desenvolvimento de sua atividade profissional.

Considerando ainda o § 1º da referida Resolução, se o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, será discutido com o participante as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informação ao sistema CEP/CONEP.

Benefícios:

Os benefícios (vantagens) para os participantes de pesquisa, ocorrerão de modo indireto e posterior em termos de melhorias didáticas relacionadas à sua prática profissional.

Acompanhamento e assistência:

Durante o procedimento de pesquisa haverá o acompanhamento e assistência da pesquisadora no sentido de prestar informações em linguagem clara e acessível sobre qualquer uma das questões listadas no instrumento de pesquisa, bem como a explicação acerca dos objetivos e finalidades da pesquisa em geral. Além disso, para eventuais danos causados aos participantes por causa da realização da pesquisa, será oferecida assistência psicológica sem custos financeiros aos participantes. Em caso de desconforto ocasionado aos sujeitos, conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 - IV.3 – d), será assegurado a todos plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores, além disso, na divulgação pública dos resultados desse estudo o nome do participante será mantido em sigilo. As informações coletadas ficarão sob responsabilidade do pesquisador pelo período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, obedecendo, portanto, ao Art. 28 – IV da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Ressarcimento e indenização:

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei, conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

De acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Paula Trajano de Araújo Alves, Endereço: Avenida Estruturante, CE 085, Km 12, Caucaia/CE, Telefone (85)98602-0032, Email: paula.trajano15@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs as 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante: _____

Contato telefônico (opcional): _____

e-mail (opcional): _____

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do(a) pesquisador(a): Paula Trajano de Araújo Alves

Data:

APÊNDICE C

Lista de publicação acadêmica autoral relacionada ao objeto de estudo no período de 2022 e 2024

Título	Periódico/Livro/Evento
O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro (1837-2017)	Revista Contemporânea de Educação Revista Contemporânea de Educação (ufri.br) Qualis A4
A área de Ciências da Natureza e suas tecnologias na Base Nacional Comum Curricular: aspectos críticos	Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista https://san.uri.br/revistas/index.php/encite Qualis A4
Contextos formativos nos cursos de ensino de ciências: mapeamento de teses de 2014 a 2022	Práticas Educativas, Memórias e Oralidades https://revistas.uece.br/index.php/revpemo Qualis A3
A formação em Segunda Licenciatura: celeridade e precarização da formação docente no Brasil	Revista Profissão Docente Revista Profissão Docente (uniube.br) Qualis A4
Escola em alinhamento: o programa Jovem de Futuro como expressão fenomênica da lógica mercantilista sobre o ensino	Revista Arma da Crítica http://www.armadacritica.ufc.br Qualis B1
Flexibilização, adaptação e transformação: a atuação do setor privado na educação pública	Revista Educar Mais ps://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/ Qualis B3
Base Nacional Comum Curricular: aspectos críticos sobre a área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias	Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente - UNILAB https://doi.org/10.5281/zenodo.11069332
A crise estrutural do capital e seus efeitos nas políticas educacionais no Brasil pós-pandemia	Revista Brasileira de Geografia Econômica https://journals.openedition.org/ Qualis A2
Pesquisas strictu sensu na área de ensino no contexto da Reforma do Ensino Médio: panorama das teses e dissertações	Capítulo de livro Educação, Ensino e Formação docente: tendências atuais https://doi.org/10.5281/zenodo.11067590

ANEXO A

Parecer de aprovação Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFCE

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O IMPACTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA ATIVIDADE DOCENTE: A PERSPECTIVA DE QUEM ENSINA

Pesquisador: PAULA TRAJANO DE ARAUJO ALVES

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 77524224.0.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.848.884

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Este estudo ampara-se na linha de pesquisa que contempla estudos relativos às políticas públicas educacionais, práticas curriculares e ao trabalho pedagógico. Sendo assim, considerando a problemática envolvendo as recentes mudanças ocorridas na Educação Básica a partir da instituição da política do Novo Ensino Médio, este estudo tem como objetivo geral investigar as repercussões para a atividade docente no contexto de implementação do Novo Ensino Médio. Para isso formula-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Apresentar a crise estrutural do capital como fundamento para a reestruturação social que envolve a reforma educacional;
- 2) Examinar a legislação nacional e estadual acerca do Novo Ensino Médio;
- 3) Verificar empiricamente qual o impacto das mudanças para os professores da área de Ciências da Natureza. Nesse sentido formula-se a seguinte questão de pesquisa: Como a implantação do Novo Ensino Médio na rede de ensino estadual do Ceará repercutiu na atividade docente? Para respondê-la pretende-se considerar dois corpus de pesquisa: o primeiro, documental, constituído por dispositivos legais (leis, decretos, normas, catálogos) relativos à normatização do Novo Ensino Médio; e o segundo constituído pelo discurso de professores (total de 10 sujeitos) de uma escola estadual no Ceará. A abordagem

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

CEP: 60.410-426

E-mail: cep@ifce.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE**



Continuação do Parecer: 6.848.884

metodológica será qualitativa, composta por pesquisa documental e pesquisa de campo. A investigação empírica será realizada por meio de questionário aberto direcionado aos sujeitos de pesquisa: professores de Química, Física e Biologia. O aporte teórico será fundamentado no método materialista histórico-dialético.

Metodologia:

A abordagem metodológica será qualitativa e os procedimentos que serão utilizados neste estudo caracterizam a pesquisa como pesquisa documental e pesquisa de campo. Justifica-se a classificação e uso do primeiro tipo pelo fato desta pesquisa ter como objeto de estudo dispositivos legais (leis, decretos, cartilhas e manuais dentre outros documentos) produzidos pelo Ministério da Educação – MEC e pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC. A investigação empírica será realizada por meio de questionário aberto direcionado aos sujeitos de pesquisa: professores de Química, Física e Biologia. A pesquisa empírica ocorrerá em uma escola urbana

estadual de Ensino Médio localizada no município de Caucaia no estado do Ceará. Os critérios que nortearam a escolha da escola foram os seguintes: 1) ofertar somente ensino de nível médio; 2) ter elevado número de professores e 3) ofertar ensino de nível médio regular nos turnos manhã, tarde e noite. O aporte teórico de análise dos dados será fundamentado no método materialista histórico-dialético.

Critério de Inclusão:

Professores lotados na área de Ciências da Natureza, ou seja, professores de Química, Física e Biologia do Colégio Estadual Liceu de Caucaia.

Critério de Exclusão:

Professores lotados nas áreas de Linguagens e Códigos, Matemática e Ciências Humanas do Colégio Estadual Liceu de Caucaia.

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE**



Continuação do Parecer: 6.848.884

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as repercussões para a atividade docente no contexto de implementação do Novo Ensino Médio no Ceará.

Objetivo Secundário:

Verificar por meio de Pesquisa de Campo como a reforma do Ensino Médio afetou a prática docente dos professores da área de Ciências da Natureza.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Possibilidade de desconforto ao responder o questionário, cansaço ao responder às perguntas, vergonha ou estresse ocasionado por reflexões acerca do desenvolvimento de sua atividade profissional.

Benefícios:

Compartilhamento público de informações acadêmicas e científicas, bem como aproximação da teoria com a prática docente dos envolvidos, visando a melhoria do ensino escolar. Os benefícios (vantagens) para os participantes de pesquisa, ocorrerão de modo indireto e posterior em termos de melhorias didáticas relacionadas à sua prática profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto faz parte do programa de Pós-graduação em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam os termos obrigatórios: Folha de rosto; Informações básicas do projeto; Orçamento; Cronograma; Declaração de compromisso de apresentação dos resultados; Declaração de garantia de regresso dos

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

CEP: 60.410-426

E-mail: cep@ifce.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE**



Continuação do Parecer: 6.848.884

benefícios da pesquisa; Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE; Termo de autorização e de existência de infraestrutura; Questionário de entrevista.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer consubstanciado de aprovação disponível na pasta (ou diretório) ¿Pareceres¿.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2276908.pdf	15/04/2024 15:12:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO_15_04.pdf	15/04/2024 15:08:35	PAULA TRAJANO DE ARAUJO ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Corrigido.pdf	05/03/2024 09:47:05	PAULA TRAJANO DE ARAUJO ALVES	Aceito
Cronograma	cronograma_corrigido_assinado050324.pdf	05/03/2024 09:44:45	PAULA TRAJANO DE ARAUJO ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_INFRAESTRUTURA.pdf	26/01/2024 10:45:37	PAULA TRAJANO DE ARAUJO ALVES	Aceito
Outros	Questionario_Entrevista.pdf	26/01/2024 10:34:00	PAULA TRAJANO DE ARAUJO ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_garantia.pdf	26/01/2024 10:22:16	PAULA TRAJANO DE ARAUJO ALVES	Aceito
Outros	declaracao_de_compromisso.pdf	26/01/2024 10:21:52	PAULA TRAJANO DE ARAUJO ALVES	Aceito
Orçamento	orcamento_assinado.pdf	26/01/2024 10:03:07	PAULA TRAJANO DE ARAUJO ALVES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	26/01/2024 09:43:41	PAULA TRAJANO DE ARAUJO ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE



Continuação do Parecer: 6.848.884

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 25 de Maio de 2024

Assinado por:

Emmanuel Alves Carneiro
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

CEP: 60.410-426

E-mail: cep@ifce.edu.br