



A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O TRABALHO DOCENTE

Sayarah Carol Mesquita dos Santos¹
Thamyrys Fernanda Cândido do Nascimento²
Katharine Ninive Pinto Silva³

RESUMO

Este trabalho analisa os aspectos da flexibilização no currículo do “Novo” Ensino Médio, que vem sendo implementado nas escolas das redes estaduais do país, e suas consequências para o labor docente. Assim sendo, os objetivos desse trabalho consistem em abordar o conceito geral de flexibilidade e como ele está relacionado ao campo educacional; explicitar as características do “Novo” Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017 instituída no governo de Michel Temer e analisar como a flexibilização curricular no Ensino Médio vem afetando os docentes. Metodologicamente, utilizamos a pesquisa bibliográfica com base nas discussões do campo educacional que se fundamentam no materialismo histórico-dialético e realizamos análise documental, a partir da Lei nº 13.415/2017 instituída no governo de Michel Temer, para identificar como a flexibilização apontada na reforma atinge o trabalho dos docentes. Desse modo, destaca-se que a reforma do Ensino Médio traz aspectos de flexibilidade, articuladas às demandas produtivas do capitalismo flexível, que reflete na formação dos jovens, dos professores com processos de desvalorização social e precarização do magistério e, conseqüentemente tem impactado na qualidade do ensino público.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Professores, Trabalho docente, Flexibilização.

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa a flexibilização do “Novo” Ensino Médio e suas implicações para o trabalho docente. Para tanto, foi analisada a Lei nº 13.415/2017 que institui a Reforma nesta etapa do ensino, buscando evidenciar quais aspectos que incidem sobre a docência e como a tônica da flexibilização, defendida e difundida pelos reformadores empresariais (FREITAS, 2018), trazem implicações para o magistério.

¹ Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sayarahcarol@gmail.com;

² Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, thamyrysfernanda@hotmail.com;

³ Professora orientadora: Doutora em Educação, Núcleo de Formação Docente - UFPE, katharineninive@gmail.com.



O “Novo” Ensino Médio se trata de uma contrarreforma no bojo das políticas educacionais que se alinha às demandas produtivas e ideológicas do capitalismo em sua fase atual, que propaga e necessita de trabalhadores mais flexíveis, polivalentes, produtivos e subjetivamente adaptados aos processos de exploração e precarização do labor, para fins de elevar as taxas de lucro dos capitalistas.

Nesse sentido, a escola é um lócus fundamental para disseminar as ideologias dominantes e fazer com que os jovens, principalmente do Ensino Médio, tenham uma formação dirigida para o mercado, em tempos que imperam a organização produtiva de caráter mais flexível e ao mesmo tempo mais precária.

Nesse sentido, o “Novo” Ensino Médio, implementado no governo de Michel Temer (apesar das propostas de reformulação dessa etapa serem germinadas desde o governo de Dilma Rousseff, na gestão do Partido dos Trabalhadores), com a participação principal do empresariado industrial e financeiro e dos representantes dos órgãos gerenciais e burocráticos da educação brasileira, implementaram uma reforma que toca na concepção, nos princípios e na organização do currículo do Ensino Médio, ajustado às dinâmicas laborais do capitalismo na contemporaneidade. Ao invés de propiciar uma reforma de caráter mais integrado, amplo e pleno na formação das juventudes, a fim de garantir uma escolarização sólida e rica de conhecimentos, estabelece-se uma reforma que empobrece o currículo, secundariza conhecimentos fundamentais na formação humanística e crítica dos sujeitos e expande uma educação de caráter tecnicista, que atinge, sobretudo, as escolas públicas com seu público majoritariamente oriundo da classe trabalhadora.

Em relação aos docentes, faz-se necessário analisar como a questão da flexibilidade alardeada no “Novo” Ensino Médio afeta o trabalho docente agudizando ainda mais as condições precárias que os professores vivenciam atualmente. Portanto, é de suma importância entender esses processos que revestem o currículo desta etapa da Educação Básica e quais implicações podem ser apontadas no que diz respeito aos professores que atuam nessas escolas, lócus da reforma.

Deste modo, o debate se fundamenta em autores que partem dos fundamentos do materialismo histórico-dialético (KONDER, 2008), buscando analisar as relações entre educação e sociedade capitalista, trabalho e educação e as políticas educacionais na perspectiva marxista. Portanto, as análises se baseiam em autores como Araújo (2018), Ferretti (2018), Kuenzer (2020; 2021), Motta e Frigotto (2017) e Antunes e Pinto (2017).

Sendo assim, os objetivos desse trabalho são, em primeiro lugar, abordar o conceito geral de flexibilidade e como ele está relacionado ao campo educacional; em segundo,



explicitar as características do “Novo” Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017 e por último, analisar como a flexibilização curricular no Ensino Médio vem afetando os docentes.

Além da introdução, para exposição das reflexões teóricas e dos dados analisados nesse artigo foram definidas três temáticas: Conceituando a Flexibilização; O “Novo” Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017); Flexibilização curricular e o trabalho dos docentes. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que dialogam com os objetivos propostos para pesquisa.

METODOLOGIA

A metodologia que norteia o estudo se trata de pesquisa bibliográfica "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2012, p .44), e com base na revisão teórica que autores do campo do materialismo histórico-dialético trazem para o debate educacional. Assim, busca-se nas análises dos autores sobre as políticas educacionais no Ensino Médio, a relação entre trabalho e educação e os aspectos da economia política e sua relação com a educação, os elementos basilares para a reflexão do presente trabalho.

Além disso, utiliza-se do estudo documental do tipo oficial (LUDKE; ANDRÉ, 1986; NEVES, 1996), a partir da Lei nº 13.415/2017 que institui a Reforma do Ensino Médio, para desenvolver as análises acerca dos processos de flexibilização no currículo dessa etapa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conceituando flexibilização

Para entendermos como a categoria “flexibilização” tão usada na escola, nas mídias, nos postos de trabalho e em outros espaços da sociedade é conceituada e incluída no âmbito educacional, desde as políticas públicas às práticas pedagógicas no chão da escola, faz-se necessário partir do pressuposto que essa categoria é oriunda da materialidade dos processos organizacionais e produtivos do capitalismo. Sua base é a economia, principalmente no contexto de financeirização do capital (HARVEY, 2016) e da reestruturação produtiva, iniciada na década de 1970, com a crise do modelo de produção fordista (BRAGA, 1995).

No contexto pós segunda guerra mundial o sistema capitalista engrenou o processo produtivo através do modo fordista, a fim de alavancar a industrialização, aumentar a produção e o consumo de massa. Com essa finalidade, as formas de organização laboral e o

próprio processo produtivo no interior das grandes fábricas foram definidos pela rotinização mecânica, pela produção em série, pelo aprofundamento da divisão entre trabalho manual e intelectual e pela formação dos trabalhadores para serem especialistas, subordinados à fragmentação do seu trabalho.

Nesse sentido, o modelo fordista não só alterou a dinâmica econômica da sociedade, mas alterou também o modo de vida das pessoas (BRAGA, 1995). A educação foi sendo ajustada pela tônica da especialização taylorista/fordista, na qual as práticas se tornavam especializadas, divididas entre saberes manuais e práticos para os trabalhadores serem produtivos, e saberes intelectuais para as classes dirigentes, a fim de manterem sua hegemonia enquanto classe dominante.

Quando o sistema fordista entrou em crise foi desencadeado um processo de reestruturação produtiva sob a hegemonia do capital financeiro, lançando alternativas, como o sistema toyotista. Algumas das características do toyotismo são: produção por demanda, trabalho em equipe e não parcelarizado e flexibilização na operação das funções. O formato se desloca do trabalho estritamente especializado para a flexibilização e a polivalência, na qual o trabalhador executa diversas operações em um espaço de trabalho dito mais “colaborativo” e “dinâmico”.

A lógica da acumulação flexível ganha força nesse contexto em que o toyotismo se estabelece, redirecionando o ensino e a aprendizagem para a flexibilidade, não no sentido de tornar o ser humano mais livre e autônomo nas suas escolhas laborais, mas flexíveis para serem submetidos aos imperativos da exploração e precarização com novas roupagens. No âmbito da educação formal, é dada certa relevância como meio de assegurar aos trabalhadores a escolarização necessária para se inserir nas exigências de domínio das novas tecnologias nos processos produtivos. No entanto, se disseminou também os domínios informais e comportamentais, na qual o trabalhador deve incorporar a capacidade criativa, versátil e adaptável ao sistema, com “maior ‘autonomia’, no sentido de tomar decisões rápidas, sempre em plena identidade com os ‘valores das empresas’, estar atento a prevenir problemas e reagir a imprevistos, tudo isso tornou-se ‘obrigação’, ainda que sob a forma ‘voluntária’” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 95-96).

Vale destacar que o modo operante do capitalismo de fazer da educação um instrumento a serviço das classes dominantes e do capital para formar força de trabalho não deixou de existir. Ele continua com a mesma lógica de reprodução da força de trabalho para fins de acumulação de capital, sendo o espaço escolar e os processos educativos caminhos úteis para atingir tal objetivo, pois é preciso lembrar que ao nascer o modo de produção

capitalista no contexto de nascimento da modernidade, nasce também o ideário de educação e pensamento pedagógico direcionado às relações econômicas dos processos mercantis vigentes na época. E apesar do avanço que se teve com a passagem das relações feudais para as relações modernas, com uma perspectiva de educação mais livresca e humanista, não se pode esquecer que o sujeito e a escola pensados na modernidade, portanto, na estrutura capitalista, eram subordinados aos interesses produtivos do sistema e da ascensão da burguesia (FERREIRA, 2010). Portanto, a educação na sociedade capitalista não deixou de ser mercadológica, desde sua origem, o que mudou foram os modos de fazer a educação ser mais produtiva e contribuir no processo de reprodução e acumulação de capital. Que pode ser visto no uso das tecnologias digitais, que muitas vezes vem mascarado como algo moderno, avançado e indispensável, mas que se coloca como instrumento de mais exploração e dependência que rouba nosso tempo de trabalho e de não trabalho, atingindo também os trabalhadores docentes que se veem diante da imposição de adoção dessas ferramentas nas práticas de ensino, sem qualquer criticidade.

Na perspectiva de Rosso (2017), o sistema capitalista em sua dinâmica atual ao exigir trabalhadores flexíveis requer também uma formação que direcione corpo e mente para a flexibilidade. Assim, pode-se inferir que a educação exerce um papel central para o capital, adequando-se as suas reivindicações e utilizando concepções, práticas, programas e políticas públicas, que disseminem seu projeto de educação para a formação de trabalhadores nos moldes da flexibilização. Dessa forma, incentiva-se a preparação de sujeitos resilientes, corresponsáveis e que auto gerencia seu trabalho, introduzindo nos processos de formação os elementos de gestão flexível, adotando uma concepção de educação moldada pelos valores do mercado: ágil, flexível e enxuto, com uma “filosofia” utilitarista (ANTUNES e PINTO, 2017).

Dessa forma, o estabelecimento do “Novo” Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) caminha nessa direção, à medida que define o currículo com base na flexibilidade de escolha dos itinerários formativos e na reorganização que subalterniza os conhecimentos críticos das Ciências Humanas e Sociais e privilegia os saberes aplicados e quantificados da Língua Portuguesa e Matemática.

O “Novo” Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)

O “Novo” Ensino Médio estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) no governo do então presidente Michel Temer, se trata de uma reforma que vem organizando o

currículo por meio da ideia de flexibilidade, aumento da carga horária, inserção do profissional com notório saber, atividades de ensino e aprendizagem à distância, entre outros aspectos. Inicialmente a proposta foi apresentada como Medida Provisória nº 746/2016, e trouxe em seu âmago um caráter antidemocrático e arbitrário de se fazer políticas públicas no campo da educação, visto que ocorreu sem diálogo com os professores, estudantes, especialistas e movimentos sociais. Além disso, tanto a Medida Provisória quanto a Lei posteriormente sancionada, materializam sentidos e objetivos que assumem uma perspectiva de formação neotecnicista, privatista, empresarial e dualista.

Neotecnicista, no sentido que reorienta a formação pelo viés das competências, dando ênfase em disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, desconsiderando outros aspectos formativos, gerando um empobrecimento dos conhecimentos intelectuais necessários para a formação crítica. No que diz respeito ao seu caráter privatista e empresarial, a reforma se destaca pelas possibilidades de parcerias com o setor privado na oferta dos itinerários formativos, principalmente, na oferta do itinerário técnico-profissional. Com relação ao dualismo, o mesmo se expressa a partir das mudanças que alteram a estrutura e a concepção de Ensino Médio, e tem levado essa etapa de ensino a um aprofundamento da dualidade entre formação para o trabalho prático e o trabalho intelectual, afetando, sobretudo, a juventude da classe trabalhadora.

Para Motta e Frigotto (2017, p. 396) a atual reforma se trata de uma contrarreforma que expressa e consolida:

O projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana.

Desse modo, em termos de organização, a Lei nº 13.415/2017 é composta por 22 artigos, dentre eles, os que mais sofreram modificações a partir da Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. As principais mudanças estão relacionadas à ampliação da carga horária, flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos, entrada do itinerário técnico-profissional e legitimação do profissional com notório saber.

Sobre a carga horária e o modelo de currículo, os artigos 1º e 2º, respectivamente, a lei redefine a carga horária do Ensino Médio em que as escolas deverão ampliar às 800 horas anuais para 1400 horas, que serão estabelecidas progressivamente, apontando a inclusão dos



componentes curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo esta Base a definidora dos direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio, envolvendo tanto a parte diversificada como obrigatória no currículo (BRASIL, 2017).

O aumento da carga horária traz a problemática de como aumentar o tempo que os estudantes passam na escola, sem a garantia de mais recursos, investimentos na estrutura física das escolas, contratação de mais professores, entre outras questões que envolvem o ambiente escolar, desconsiderando, nesse sentido, o contexto de contenção das despesas públicas, principalmente com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que ficou popularmente conhecida como a PEC da Morte, por limitar o teto dos gastos públicos por 20 anos na área da educação e saúde, etc (HERNANDES, 2020). Além disso, é preciso considerar que a BNCC, norteadora do currículo, trata-se de uma Base sustentada pela Pedagogia das Competências, na qual a primazia está nos conhecimentos úteis e aplicados para o processo produtivo capitalista (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

Sobre a organização do currículo, o art. 4º, expressa que o Ensino Médio se organizará em duas partes: uma de formação geral básica de acordo com a BNCC e a outra parte optativa mediante os itinerários formativos (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais e formação técnica e profissional) que os sistemas de ensino poderão ofertar segundo a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Ainda no § 6º desse artigo, se estabelece que a critério dos sistemas de ensino a formação técnica e profissional considerará a “I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação [...]; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho [...]”. (BRASIL, 2017, p. 3).

No § 9º do art. 4º, define-se que a certificação no Ensino Médio se dará para a habilitação para o prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos que a conclusão do Ensino Médio seja obrigatória. No § 10º do art. 4º define-se a possibilidade de organização em módulos e a adoção do sistema de créditos. Além disso, o § 11º do mesmo artigo, estabelece a possibilidade de convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento. Já no art. 6º, inciso IV, é permitido a entrada dos profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional. Desse modo, os “currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (NR)”, conforme o art. 7º, § 8º estabelece (BRASIL, 2017, p. 4).

Podemos observar, em linhas gerais, que a concepção de educação que norteia essa reforma diz respeito a uma educação tecnicista que preza por processos verticalizados, de



instrução para a produtividade e esvaziada de conteúdo social e político que permita o desenvolvimento da consciência crítica. A escola pública, segundo a análise de Krawczyk (2014, p. 36-37) se torna:

nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como material didático, formação de professores, consultorias, entre outras. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado.

Deste modo, sustentada pela ideologia neoliberal, a escola e os processos educacionais precisam se ajustar cada vez mais à dinâmica dos processos produtivos do capitalismo nos seus diferentes modos de operar, seja pela via das políticas austeras nas áreas sociais, levando ao sucateamento e privatização da educação pública, seja pelo direcionamento de políticas que redefinam o currículo e a formação que deve ser dada aos jovens, principalmente da classe trabalhadora.

Flexibilização curricular e o trabalho dos docentes

Quando pensamos na flexibilização do currículo no Ensino Médio podemos pensar que esse caráter carrega sentidos positivos, ao permitir que os jovens, por exemplo, definam suas trilhas de conhecimento e não fiquem na condição de obrigação de estudar todas as áreas do conhecimento. Tendo em mente a dita “liberdade de escolha” do que querem fazer no Ensino Médio e qual a formação que podem optar. No entanto, o caráter flexível proposto no currículo dessa etapa, não demonstra essa tal “liberdade de escolha”, uma vez que são os sistemas de ensino que estabelecem os itinerários formativos a serem desenvolvidos nas escolas. O currículo é composto pela parte obrigatória e a parte dos itinerários formativos, organizados em diferentes arranjos curriculares que ficam à mercê das possibilidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017), ou seja, são as redes que definem os itinerários formativos e não os estudantes.

Além disso, a ideia de flexibilizar as áreas do conhecimento como optativas e obrigatórias, expõem uma flexibilização do conhecimento (KUENZER, 2020), ditando o que é necessário para os jovens aprenderem e o que não é necessário, que nesse caso, o que se torna necessário são os saberes, convertidos em competências, que interagem com as demandas utilitárias do mercado capitalista.

Os conhecimentos não necessários, na lógica dos reformadores empresariais, são aqueles que dizem respeito à formação crítica dos sujeitos para entenderem o mundo e suas dinâmicas de exploração e desigualdade. A flexibilização, nesse sentido, é para formar jovens que saibam aplicar os seus conhecimentos na competitividade do mercado e não para serem seres pensantes e críticos.

Portanto, a flexibilização curricular propagada e defendida pelo mercado e pelas instâncias políticas partícipes desse retrocesso, não visa “democratizar a escola e considerar a diversidade de interesses dos jovens, mas propor itinerários [...] que reproduzem a força de trabalho diversamente” (ARAÚJO, 2018, p. 226), nos moldes da acumulação flexível do capital.

Ao olharmos para a realidade docente na reforma do Ensino Médio enxergamos mais processos de desvalorização e precarização da docência. Como destaca Kuenzer (2021), a aprendizagem flexível reforça a epistemologia da prática e do saber fazer e anula, por outro lado, a concepção da práxis educativa, sendo o professor nesse cenário formado para atuar em condições de precariedade no ensino.

Pensemos no professor de biologia que antes atuava em uma escola pública como efetivo e que hoje, diante da reforma, tem a carga horária da sua disciplina reduzida para uma hora, tendo que completar seu horário de trabalho com outros projetos, disciplinas optativas de música, dança e outras atividades didáticas na escola que, muitas vezes, não são compatíveis com a formação que possui. Isso é reflexo da flexibilização do currículo, que produz mais precarização no ensino e, conseqüentemente uma qualidade questionável sobre a formação que está sendo ofertado para os alunos. Observamos que não se tem todos os conhecimentos como obrigatórios na organização curricular e aqueles que são optativos são inseridos em formas interdisciplinares, sem uma devida consistência e profundidade epistemológica.

Pensemos no professor temporário, que por não ter estabilidade no trabalho, nem salários condizentes com o dos professores efetivos, acabam inseridos em processos que levam a uma maior intensificação laboral e por vezes, tem que lecionar muitas disciplinas que não podem ser ofertadas pelos docentes efetivos, e que são inseridas neste currículo totalmente fragmentando e sem unidade. Pensemos nos professores que estão em formação nos cursos de licenciatura que se deparam com a realidade de mais dificuldades de empregabilidade na docência, uma vez que determinadas áreas do conhecimento perderam carga horária e, portanto, as redes de ensino não precisarão contratar tantos professores,

podendo gerar um rebaixamento salarial ainda maior, ampliando as precárias condições de trabalho já existentes.

Kuenzer (2020), analisa que a flexibilização passa a significar redução de custos; inicialmente porque,

a escolha de um itinerário leva à necessidade de menor número de docentes e pode ser uma forma de resolver, embora de modo equivocado, a crônica falta de docentes em algumas disciplinas, notadamente nas áreas de ciências exatas e ciências da natureza. Como cada sistema de ensino pode ofertar os itinerários formativos que considerar adequados segundo as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino, essa oferta pode se restringir a apenas um itinerário, dentre os menos complexos e, portanto, que consomem menos recursos humanos, materiais e financeiros; reside aí o caráter redutor de custos. (KUENZER, 2020, p. 58).

De acordo com Ferretti (2018), o trabalho docente passa a ser afetado pela flexibilidade posta na reforma do Ensino Médio, mediante: a) restrição do mercado de trabalho para os professores à medida que determinadas áreas do conhecimento perdem seu caráter de obrigatoriedade como disciplinas; b) diminuição da oferta de postos de trabalho, quando os sistemas de ensino não são obrigados a ofertarem todos os itinerários formativos, implicando que alguns itinerários ficarão de fora do currículo e repercutindo na contenção de profissionais para esses itinerários não ofertados pelas redes de ensino; c) legitimação do profissional com notório saber para o itinerário técnico profissional, resultando em mais precarização e d) sobrecarga do trabalho docente com o aumento da carga horária das escolas, mesmo que os professores se mantenham trabalhando na mesma escola.

Assim, importa destacar que a docência no Brasil tem se deparado com esta política que desqualifica totalmente o ensino, empobrece a formação dos jovens das instituições educativas públicas e torna o seu trabalho pedagógico cada vez mais incompatível com a realidade social das escolas e com as necessidades juvenis. Resultando desse processo, uma educação subsumida à lógica da mercadoria, que vêm conduzindo ao aumento da desvalorização, aprofundando a intensificação e a precarização do trabalho dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, torna-se importante considerar o cenário em que o “Novo” Ensino Médio está inserido e quais interesses ele defende. Vemos que a presente reforma nessa etapa do ensino atende, em primeiro lugar, os interesses empresariais, no qual se insere num contexto de profunda flexibilização das relações de trabalho nos moldes do capitalismo

financeiro, que demanda processos educativos sintonizados com a produtividade e a competitividade próprias da dinâmica do mercado, assim como, demanda uma educação alinhada às ideologias das classes dominantes.

Assim, o “Novo” Ensino Médio, a partir dos seus fundamentos, objetivos e organização, difunde uma educação de cunho privatista, empresarial, neotecnista e que aprofunda o dualismo, historicamente reproduzido na educação brasileira.

Portanto, os professores que fazem parte do Ensino Médio não estão isentos das consequências da reforma, de modo que afeta tanto a formação inicial, continuada e o próprio trabalho docente, a partir de mecanismos que flexibilizam e precarizam ainda mais as relações laborais do magistério e a formação dos futuros professores, fazendo-se necessário a mobilização e resistência dos docentes frente às ofensivas dessa política de educação excludente e empresarial.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ARAÚJO, R. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRAGA, R. Luta de classes, reestruturação produtiva e hegemonia. In: KATZ, C.; BRAGA, R.; COGGIOLA, O. **Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 1995.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 31 mai. 2022.

FERREIRA, A. A educação no nascimento da modernidade. In: V ENCONTRO DO GT DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NORTE-NORDESTE - EFENN, 2010, João Pessoa. **Anais do V Encontro do GT de Filosofia da Educação Norte Nordeste**, 2010.



FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio é sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

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

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HERNANDES, P. R. A lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul./set., 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-S0104-40362020002802266.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2022.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2022.

KUENZER, A. Sistema educacional e a formação dos trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?lang=pt>>. Acesso em: 7 abr. 2022.

KUENZER, A. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, J. et al. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro, UERJ, LPP, 2021. p. 235-250.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr., 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094/52791>>. Acesso em: 31 mai. 2022.

ROSSO, S. **O ardil da flexibilidade**: os trabalhadores e a teoria do valor. São Paulo: Boitempo, 2017.