

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT21.002)

## NOVO ENSINO MÉDIO: DUALIDADE EDUCACIONAL E PROJETOS DE FORMAÇÃO PARA OS JOVENS BRASILEIROS

Sayarah Carol Mesquita dos Santos

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

### RESUMO

Quais são os aspectos que reforçam a dualidade educacional no novo currículo do Ensino Médio e os projetos de formação dos jovens em curso? O objetivo é analisar os aspectos que reproduzem a dualidade e identificar os projetos de formação na contrarreforma do Ensino Médio. A metodologia envolve análise documental das principais normatizações em torno da Lei nº 13.415/2017 e se fundamenta no materialismo histórico-dialético. As reformulações atuais reforçam a dualidade educacional, mediante a flexibilização curricular, o desenvolvimento de competências e a inclusão do itinerário técnico-profissional articulado com o empreendedorismo; aprofunda o projeto dualista que reforça as desigualdades educacionais; o projeto empresarial/privatista e o projeto de alinhamento à precarização laboral, ao fomentar a preparação dos jovens para a realidade do desemprego, da instabilidade e da informalidade.

**Palavras-chave:** Ensino Médio, Dualidade, Empresariamento, Privatização, Precarização.

## INTRODUÇÃO

Autores como Ramos (2019), Motta e Frigotto (2017) adotaram o termo contrarreforma para se referir à Reforma do Ensino Médio inicialmente instituída pela Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, consolidada através da Lei nº 13.415/2017, no governo de Michel Temer (2016-2018). Estes autores utilizam o termo contrarreforma por considerarem que não se trata de uma reforma que possa ser direcionada para a expansão do Ensino Médio, para o aumento da oferta e da permanência dos jovens nessa etapa do ensino, atendendo às demandas da maioria dos jovens, que são da classe trabalhadora. Portanto, para reformas que partem dos interesses da classe dominante e permitem a reprodução do seu poder, como é o caso do novo Ensino Médio, adota-se o termo contrarreforma.

Outro conceito importante para o nosso estudo é o de dualidade educacional. Autores como Araújo (2019) e Kuenzer (2017) consideram que a história da educação no Brasil é marcada pela existência de uma oferta de distintas modalidades e diferenciação dos processos educativos que se confundem com as classes sociais a que se destinam.

Considerando tais questões, este artigo buscou responder o seguinte problema: Quais são os aspectos que reforçam a dualidade educacional no novo currículo do Ensino Médio e os projetos de formação dos jovens em curso? O objetivo desse estudo, portanto, é apresentar a análise dos aspectos que reproduzem a dualidade educativa e identificar os projetos de formação para os jovens na contrarreforma do Ensino Médio.

A relevância científica e social dessa pesquisa consiste em sua atualidade histórica, pois se trata da análise de uma contrarreforma que muda o processo de formação dos jovens que concluem essa etapa da Educação Básica, principalmente da rede pública de ensino, conforme as suas condições concretas. Não se trata apenas de mudanças no currículo, de quais disciplinas são obrigatórias ou optativas que a nova estruturação do currículo estabelece, mas da necessidade de se pensar o que os jovens precisam aprender; o que justifica a inserção de um conhecimento e a exclusão de outro e quais são os interesses que vigoram na formação dos jovens na

atualidade. Estas mudanças no novo Ensino Médio trazem implicações para além do âmbito pedagógico, se estruturando também no terreno social e reverberando no acirramento abissal entre as classes mais privilegiadas e aquelas mais vulneráveis socialmente, na relação entre uma formação para o saber fazer e o saber pensar, entre a educação estritamente profissional e a continuidade nos estudos.

Desse modo, os resultados e discussões no texto se dividem em quatro momentos. O primeiro abarca a análise da Medida Provisória nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 que rege o atual Ensino Médio. No segundo momento, envolve a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) com a Resolução nº 3/2018 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No terceiro momento, o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio via Portaria nº 649/2018. E no quarto momento, inclui a análise dos aspectos da dualidade na contrarreforma do Ensino Médio e os projetos de formação para os jovens presentes no currículo dessa etapa do ensino.

## **METODOLOGIA**

Como metodologia de pesquisa, destacamos a análise documental, que segundo Cellard (2008), envolve as dimensões de contexto, autor/autores, autenticidade do texto, natureza e a própria análise documental. Assim, o estudo considerou a normatização recente para o Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017, identificando os fatores que incidem nos projetos de formação para os jovens e os aspectos da dualidade educacional, utilizando como fundamentação o materialismo histórico-dialético (KONDER, 2008; CURY, 1992).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 E LEI Nº 13.415/2017**

A contrarreforma do Ensino Médio a partir do recurso da Medida Provisória nº 746/2016 representou uma medida autoritária, desconsiderando que a definição do Ensino Médio e de suas finalidades formativas deveria se dar através do diálogo com os

diversos setores da sociedade, movimentos educacionais e pesquisadores. Inclusive porque já existia o Projeto de Lei nº 6.480/2013 do governo Dilma, com proposições semelhantes às que foram impostas pela Medida Provisória em 2016. O conteúdo apresentado, como veremos neste artigo, guarda grandes relações com a agenda do empresariado, visando adequar o Ensino Médio aos objetivos do mercado.

Além do empresariado, que Freitas (2018) chamou de Reformadores Empresariais, dentre eles, o Unibanco, Gerdau, Itaú, Fundação Bradesco, Fundação Lemann, Instituto Natura e Instituto Ayrton Senna, também podemos identificar a interferência das agências internacionais tais como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas (ONU). De acordo com autores como Caetano (2018) e Bezerra e Araújo (2017), tais reformadores e agências internacionais buscam interferir na educação de forma a garantir, em articulação com o Ministério da Educação (MEC) e com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), uma política de formação para os jovens calcada nos interesses do mercado.

A justificativa utilizada para a realização da contrarreforma do Ensino Médio se deu em torno da defesa da flexibilização do currículo, através de uma diminuição da quantidade de disciplinas obrigatórias. Na justificativa apresentada pelos formuladores, o modelo engessado em treze disciplinas obrigatórias não dialogava com a juventude, com o setor produtivo e nem com as demandas do século XXI, além disso, precisaria se adaptar também aos modelos de currículo dos países desenvolvidos (BRASIL, 2016).

Nesse debate, Moraes (2017) pontua que na justificativa da flexibilização do novo currículo do Ensino Médio na comparação com países bem-sucedidos em matéria de educação e que alcançam melhores indicadores nas avaliações internacionais de larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), não se visualiza que muitos desses países, altamente desenvolvidos, continuam mantendo as desigualdades sociais que refletem também nos processos educativos. Temos como exemplos, os países de referência neoliberal como os Estados Unidos e o Chile, que com a expansiva concentração do mercado educacional e a “flexibilização

curricular no ensino médio geraram exclusão social, aprofundaram as desigualdades educacionais e levaram ao crescente rebaixamento do desempenho dos estudantes” (MORAES, 2017, p. 408).

Dessa forma, a Medida Provisória n° 746/2016 (BRASIL, 2016) instituiu o novo Ensino Médio com as principais características: oferta de itinerários formativos; inclusão do itinerário técnico-profissional; ampliação da jornada escolar e reconhecimento do profissional com notório saber. Contudo, a pretensa urgência de uma contrarreforma por Medida Provisória não encontrou justificativa normativa, havendo apenas uma questão de cunho político e ideológico de promover rapidamente contrarreformas que estão de acordo com os interesses do capital, como destaca Ramos (2019).

Para Motta e Frigotto (2017), a crítica ao caráter rígido do currículo do Ensino Médio se pauta numa ideia de que a escola e os conhecimentos que nela são socializados devem ser dinamizados para que possam ser adequados às exigências do capital, em prol do desenvolvimento econômico. Se o mercado demanda formação de força de trabalho para as relações de produção mais flexíveis, não restritas ao padrão taylorista/fordista de produção, passam a ser exigidos, também, que a escola e o currículo sejam adaptados a esse quadro de transformações. No entanto, como forma de dar um caráter pretensamente democrático a esses interesses, essas formas de flexibilização da oferta e currículo se valem da perspectiva neoliberal de escolha escolar que estariam sendo disponibilizadas aos jovens e às famílias.

Além disso, de acordo com Ferreira (2017), outro elemento que perpassa a contrarreforma é a questão da ampliação do tempo do aluno na escola. Essa ampliação, para os reformadores, teria a condição de possibilitar a flexibilidade no percurso formativo e tornar o Ensino Médio mais atrativo aos jovens. A extensão do tempo diz respeito à implementação do tempo integral (uma jornada diária de 7 horas ou mais, de acordo com o que vem sendo consolidado na legislação no Brasil).

Entre a Medida Provisória n° 746/2016 e a Lei n° 13.415/2017 houve as seguintes alterações: definição de que o profissional com notório saber deve ministrar conteúdos afins à sua formação profissional, exclusivamente na oferta do itinerário técnico-profissional; as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórias

nos três anos de ensino; as demais disciplinas devem ser incorporadas em projetos curriculares de modo interdisciplinar, como o ensino de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, e o desenvolvimento dos projetos de vida.

De acordo com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), no artigo 1º, a carga horária do Ensino Médio deverá ser, progressivamente, ampliada das 800 horas anuais para 1400 horas anuais. Os componentes curriculares, de acordo com a lei em seus artigos 2º e 3º, deverão ser organizados a partir da BNCC, cabendo a Base definir como vai se dar tanto a parte diversificada como obrigatória no currículo.

No art. 4º, é definido que o currículo se organizará em duas partes: uma de formação geral básica de acordo com a BNCC e 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.

Além disso, no § 6º do art. 4º, estabelece que a critério dos sistemas de ensino a formação técnica e profissional considerará "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 desse mesmo artigo, 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. E nos § 10º e § 11º, define-se, respectivamente, a possibilidade de organização do currículo em módulos e adoção do sistema de créditos e a permissão de convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento.

No entanto, a contrarreforma do Ensino Médio não se limita a estabelecer um novo currículo para esta etapa de ensino. Também busca alterar as exigências para a atuação e influenciar a própria formação inicial dos docentes. A Medida Provisória tentou implementar o notório saber para todas as áreas de conhecimento, mas na conversão em lei, no texto do art. 6º, inciso IV, ficou estabelecida a permissão da entrada dos profissionais com notório saber para

ministrar conteúdos, exclusivamente, de áreas afins à sua formação ou experiência profissional. Além disso, a contrarreforma também estabelece que os “currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (NR)” (BRASIL, 2017, p. 4).

Analisando alguns pontos, começamos pela ampliação da carga horária, pois essa medida pressupõe não só o aumento do total de horas a serem cumpridos nessa etapa, mas do aumento de recursos para materiais didático-pedagógicos, para infraestrutura e contratação de mais professores e pessoal de apoio para atender a demanda. Além disso, reverbera nas “condições sociais dos estudantes de Ensino Médio público no Brasil, muitos dos quais são trabalhadores, ou estão em busca de trabalho, estudam no período noturno e não teriam como se dedicar ao ensino de tempo integral” (HERNANDES, 2020, p. 582).

Todavia, é complexo pensar nesse aumento de recursos nessa etapa, diante de um cenário de políticas de austeridade nos investimentos de áreas sociais, em que a própria Emenda Constitucional nº 95/2016 é um exemplo dessa política de contenção de gastos públicos. Essa Emenda que limita o crescimento de despesas do governo brasileiro por vinte anos em áreas como saúde e educação, revela uma política de ajuste fiscal que reverbera na educação pública, incidindo também na própria efetivação do novo currículo do Ensino Médio.

Outra questão que ganha destaque é a fragmentação do currículo ao estabelecer as disciplinas obrigatórias e optativas. Essa medida de retrocesso aos conhecimentos das diversas áreas revela uma perspectiva, na qual a educação deve formar minimamente, com habilidades pontuais e acríicas, não permitindo a formação crítica dos indivíduos aos conhecimentos acumulados historicamente, no qual muitos campos do saber permitem. O que condiz com a necessidade do capitalismo de formar trabalhadores adaptados aos interesses da classe dominante, criando uma “linha de exclusão que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento de uma linha de inclusão que vá do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio)” (FREITAS, 2018, p. 84).

Na perspectiva de Almeida (2018), a contrarreforma do Ensino Médio busca um modelo eficiente que garanta processos eficazes de aprendizado e produtividade, com a intenção de:

formar moralmente e instruir tecnicamente os trabalhadores sem romper com a divisão social do trabalho e as condições impostas pelo capital, tais como, precarização do trabalho e fragilização dos direitos trabalhistas; oferecem uma formação, qualificação simplificada que distancia ainda mais as práticas educacionais emancipadoras e de aprendizados de conteúdos cientificamente e filosoficamente avançados. (ALMEIDA, 2018, p. 85).

Observa-se que a contrarreforma aprofunda o dualismo educacional, ao propor, ainda, a entrada do itinerário técnico e profissional como parte da formação básica dos jovens. Reformulação que acaba fragmentando o “conhecimento e continua promovendo formação escolar para a divisão sociotécnica do trabalho” (ALMEIDA, 2018, p. 170).

De acordo com os dados do IBGE (2020), a maioria dos estudantes da Educação Básica são atendidos pela rede pública de ensino e, especialmente na etapa do Ensino Médio, chega a 87,4% de alunos na educação pública. E se atentarmos para a realidade da educação pública no país e os sujeitos que dependem do sistema público, não é difícil perceber que a classe que será majoritariamente afetada por essa contrarreforma é a classe trabalhadora, agregando-se as condições locais das escolas, suas demandas e necessidades. Que conforme a situação social que impera em nossos tempos, faz ascender à formação pontual e rápida para inserção no mercado de trabalho diante de um quadro de desemprego estrutural e de informalidade, do que uma formação mais ampla e qualificada que o prosseguimento dos estudos permitiria para os jovens.

O conflito na dualidade educacional, entre formar para o trabalho ou para o prosseguimento dos estudos se reforça também no § 9º do art. 4º, da lei da contrarreforma, quando as “instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a

conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória” (BRASIL, 2017, p. 3).

A questão da certificação é problemática, pois, de acordo com a análise de Freitas (2018, pp. 33-34), esse mecanismo se introduz na educação com a finalidade de se adequar aos preceitos de uma empresa no interior do serviço público, cria “ferramentas de aferição e certificação da qualidade [...], dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas”.

No caso do atual modelo de Ensino Médio, percebe-se que o fomento à certificação revela tanto os mecanismos de averiguação e comprovação da aprendizagem e qualidade educativa, semelhante ao funcionamento de uma empresa, bem como demonstra o aprofundamento da dualidade, a partir de certificações que distinguem formações para o prosseguimento dos estudos ou formações mais inseridas na lógica da profissionalização

Além disso, é importante frisar que há uma investida sobre o trabalho docente através da tentativa de uma permissão generalizada da atuação de profissionais com notório saber na Educação Básica que, segundo Kuenzer (2017, p. 345), admite o “conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo”. Essa perspectiva significa uma desvalorização e uma precarização do trabalho docente.

Deste modo, sustentada pela ideologia empresarial, a escola e os processos educativos na atual contrarreforma do Ensino Médio, se ajustam cada vez mais à dinâmica dos processos produtivos do capitalismo em 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 redefinem o currículo e a formação que deve ser dada aos jovens, principalmente da classe trabalhadora.

## **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018) que atualiza as DCNEM em virtude da Lei nº 13.415/2017, define a forma de organização

curricular de acordo com a BNCC em suas competências e habilidades; inserção do itinerário técnico-profissional; eixos formativos como o empreendedorismo; possibilidade de atividades à distância e o estabelecimento de parcerias com outras instituições, inclusive privadas, para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, sobretudo da formação profissional. Com a permissão de que as organizações privadas atuem ainda mais na rede pública de ensino, estreitando laços com setores representantes do mercado e fortalecendo as parcerias público-privadas.

Nesse sentido, a perspectiva que norteia o Ensino Médio se baseia na ideia da:

‘escolha escolar’ como fundamento para a oferta de trilhas de progressão diferenciadas, para possibilitar a escolha das famílias, e de uma desresponsabilização do Estado pela promoção dessa educação, abrindo espaço para várias estratégias de disputa do Fundo Público pelos empresários, através de várias possibilidades de parcerias público/privadas com financiamento público. (SILVA, 2020, p. 70).

Adrião (2018), em seus estudos sobre privatização da educação no país, assinala que uma das formas de privatizar os processos educacionais é pela oferta educacional. No caso desta, pode ser feita pelo financiamento público com as organizações privadas através de convênios e contratos. Nesse sentido, percebe-se que a contrarreforma do Ensino Médio a partir dos mecanismos que permitem a oferta de itinerários formativos, principalmente do itinerário técnico-profissional, por meio de parcerias com outras instituições privadas, provoca ainda mais o processo de privatização do ensino.

Sobre a permissão de que as atividades do Ensino Médio possam ser realizadas via a distância com percentuais de 20% diurno, 30% noturno e 80% Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2018), demonstra preocupação quanto às condições para o trabalho docente e as condições de inclusão digital dos alunos, principalmente da rede pública, que em grande parte não possuem computadores, notebooks, acesso a internet de qualidade, subsídios básicos e nem garantia de acompanhamento dos familiares na aprendizagem.

André (2018, p. 140) assevera que:

Na medida em que se torna lícito ao Estado ofertar educação obrigatória por meio de ensino à distância e parceria com empresas [...], perde força o princípio constitucional de educação como direito público subjetivo, pois se impossibilita a criminalização do Estado por falta de escola. As crianças e jovens são obrigados a uma profissionalização precoce e lhes é negado a escola enquanto espaço de conhecimento, interação e desenvolvimento do pensamento científico.

É notável, portanto, que a contrarreforma do Ensino Médio intensifica uma lógica de desresponsabilização do Estado com a educação pública à medida que intensifica a interferência de agentes e instituições privadas por meio do ensino à distância e também da profissionalização dos estudantes precocemente, a partir do itinerário técnico-profissional, ofertado via parcerias com os setores do mercado.

Já a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), homologada em dezembro de 2018 no final do governo de Temer, se trata de um documento de referência para os objetivos de aprendizagem da Educação Básica no país, buscando elencar os conhecimentos essenciais e comuns que todos os estudantes devem adquirir, a partir de habilidades e competências estabelecidas para cada área do conhecimento.

A questão da competência na formação é o que mais se destaca na BNCC, na qual requer o “desenvolvimento de competências para aprender a aprender, sabe lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...]” (BRASIL, 2018, p. 14).

Conforme Saviani (2011), a ideia do “aprender a aprender” vinculada a corrente pedagógica do escolanovismo, se atualiza e se relaciona com uma nova dinâmica, na qual os sujeitos devem aprender a se adequar às exigências do capitalismo, criando a capacidade de se adaptar e empreender na sociedade. Arelado a essa perspectiva, encontra-se a pedagogia das competências (SILVA; SCHEIBE, 2017) que se relaciona com o processo de reestruturação produtiva que modela os espaços de trabalho no caráter flexível e polivalente, incluindo o desenvolvimento de metas e objetivos para os trabalhadores. Que implica também nos processos educativos, com uma nova organização que direciona o ensino de

disciplinas para o ensino de competências e admitindo que os indivíduos adquiram conhecimentos que os tornem mais eficientes e produtivos.

A BNCC, assim, apresenta proposições que se aproximam do “desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como ‘protagonismo’, ‘aprender a aprender’, ‘competências cidadãs’, ‘projeto de vida’ e ‘vocação’” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 398). Dourado e Siqueira (2019, p. 300) enfatizam uma importante questão em torno da formação que a BNCC preconiza que é a restrição do direito à aprendizagem.

Não se trata a ter direito a aprender, mas sim, ‘direito à educação’, uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem.

Deste modo, o conteúdo que rege a BNCC se direciona para um currículo minimalista, restrito às aprendizagens comuns, suas competências e habilidades, asseverando uma formação também minimalista para a juventude brasileira. E centrada na lógica do direito à aprendizagem e não no direito à educação que possui uma dimensão mais ampla e completa, e na qual a classe trabalhadora, principalmente, ainda se encontra distante de ter acesso a esse direito.

## PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO

A Portaria nº 649/2018 constitui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio com ações conjuntas entre o MEC e as secretarias estaduais de educação para a elaboração e execução do Plano de Implementação dessa etapa.

As ações do Programa se instituem no apoio técnico oferecido pelo MEC para a elaboração do Plano de Implementação, apoio

técnico para a implantação das escolas-piloto, apoio financeiro e formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão das secretarias estaduais de educação. Oferecendo suporte na ampliação da carga horária para 1000 horas anuais, fortalecendo o Ensino Médio em tempo integral e dando acesso aos itinerários formativos de modo equitativo (BRASIL, 2018).

Estabelece-se também nesse Programa de Apoio, a criação de escolas-piloto pelas secretarias de educação, tendo como critérios escolas que contemplem no mínimo dois itinerários, 30% de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, escolas que já possuem jornada diária de cinco horas ou que sejam participantes do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2018). As escolas-piloto permitirão coletar e analisar dados e, avaliar os resultados de implantação do novo currículo durante um período determinado para, depois, realizar essa implantação em todas as escolas de Ensino Médio no país, progressivamente.

Além disso, as secretarias estaduais devem criar Grupo de Trabalho que dentre suas atribuições, poderá definir os itinerários formativos que serão ofertados em cada escola. Entretanto, onde fica a autonomia pedagógica das escolas de definirem seus currículos? Uma vez que o Grupo de Trabalho representante das secretarias estaduais é quem define esses currículos e seus itinerários formativos.

Como já apontado nos documentos anteriores da forte inserção empresarial na proposição e implementação do novo Ensino Médio, como partícipes e maiores interessados na reformulação dessa etapa, é notável a não participação do segmento docente neste Programa de Apoio. Isso se apresenta na gerência, organização e atividades feitas pelas secretarias estaduais sem a participação dos professores, com a inclusão apenas dos gestores e equipes técnicas das secretarias, cabendo aos docentes apenas a formação continuada.

Destaca-se, portanto, uma política de cima para baixo que não dialoga com a base educacional nem tampouco efetiva um processo de participação ativa dos professores, fazendo com que estes apenas recebam pelas instâncias gerenciais da educação o que devem ou não fazer na sua prática docente, sem análise e reflexão crítica.

Esse tipo de gerenciamento e tomada de decisão em relação à dinâmica educacional se fundamenta numa política que acaba potencializando o saber pragmático da docência, restringindo a capacidade dos professores de fazer análise crítica, de participar dos processos decisórios e atuar frente às complexas questões que envolvem a educação. O direcionamento se dá para um professor que saiba desenvolver competências de ensino e atingir resultados esperados nas avaliações de larga escala.

Nesse debate, Oliveira D. (2018) analisa que as mudanças na profissão docente foram sendo inseridas na Nova Gestão Pública – NGP que vem sendo instaurada nos países da América Latina desde os anos de 1990, reestruturando o Estado através de uma gestão de perfil empresarial, adequando a educação ao modelo de controle do processo de ensino, padronização dos conhecimentos, políticas curriculares que reforçam o desenvolvimento de competências para as demandas do mercado. Além da crescente flexibilização (sintonizada com a reestruturação produtiva) na contratação docente e nas premiações e bonificações para os profissionais que melhor desempenharem seu papel, refletidos nos resultados das avaliações de larga escala.

Como bem afirma Oliveira D. (2018, p. 55), a profissão docente no contexto da NGP evoca “valores de inovação, criatividade, flexibilidade, iniciativa e responsabilidade congruentes aos novos modelos de organização do trabalho no capitalismo”. E é nesse direcionamento que a contrarreforma do Ensino Médio vem sendo pautada tanto na formação da juventude quanto na formação e no trabalho docente, no qual os: reformadores empresariais buscam controlar os processos educativos garantindo um concernente aumento de “qualificação da força de trabalho ao mesmo tempo em que não perdem e ampliam o controle político e ideológico da escola e garantem as suas funções clássicas: exclusão e subordinação”. (FREITAS, 2014, p. 54).

## PROJETOS DE FORMAÇÃO E DUALIDADE EDUCACIONAL

O currículo do Ensino Médio revela alterações que não apenas tocam na forma de organização curricular do Ensino Médio, mas,

principalmente, revela uma atroz política pensada para essa etapa que assevera as desigualdades educacionais ao incluir na formação dos jovens o caráter da dualidade.

Flexibilizar e tornar o currículo mais enxuto e menos rígido se insere na lógica de flexibilização produtiva do capitalismo, com saberes e práticas dirigidas às noções de produtividade, competências, proatividade, empreendedorismo, conectividade, entre outras do receituário neoliberal. E também se insere em determinar o que se deve aprender e quais são os conhecimentos necessários para a formação da juventude, principalmente dos jovens trabalhadores, trazendo em seu “âmago a marca da desigualdade estrutural que caracteriza historicamente a organização educacional e escolar brasileira” (ARAÚJO, 2019, p. 115).

Portanto, “impinge-se aos jovens de origem trabalhadora uma formação rasteira, instrumental aos ofícios a eles ‘predestinados’ e para os quais são necessários apenas os chamados ‘saberes de base’” (ARAÚJO, 2018, p. 228), restringindo ainda mais o acesso ao Ensino Superior e encerrando a trajetória formativa nos limites de uma atividade laboral minimalista e aligeirada. Desse modo, é perceptível que no Brasil é negado à sua “juventude uma formação básica que lhes faculte a participação qualificada na vida social e política e inserção igualmente qualificada no processo produtivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 67).

Em conformidade a esse pensamento, Ferretti (2018) destaca a expressão especialização precoce que se evidencia nessa atual contrarreforma para as áreas do conhecimento, podendo trazer implicações práticas na educação ao visualizar um panorama de separação explícita entre o acesso ao Ensino Superior ou a inserção no mercado de trabalho. “Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador” (FERRETTI, 2018, p. 33).

Além disso, para os reformadores empresariais, signatários dos interesses do capital, não é necessário que a classe trabalhadora (pois é esta que será atingida pela contrarreforma) pense e conheça a realidade social que permeia a sua vida, as origens da sua dominação por uma classe dirigente minoritária, o porquê da

violação dos seus direitos e tantas outras questões que, com um modelo de educação crítico e emancipatório, possibilitaria a politização dos segmentos excluídos e a consequente consciência de classe.

Desse modo, a contrarreforma do Ensino Médio se apresenta como uma proposta que se articula aos interesses produtivos e ideológicos do capital, e que reforça o dualismo na educação, ao pensar e elaborar uma organização curricular que privilegia a formação mais ampla possível para a classe dirigente, enquanto para os jovens da classe trabalhadora cabe a formação pontual e acrítica, acentuando-se a divisão social entre o fazer e o pensar. Ou como bem afirma Oliveira R. (2018), a atual contrarreforma acaba reafirmando um histórico *apartheid* na educação brasileira.

Acerca desse aspecto dualista, Frigotto (2010, p. 28) ressalta que, na perspectiva das classes dominantes a educação dos “diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”. Nesse sentido, há um acirramento classista de uma educação pensada segundo os interesses de uma formação para o saber fazer e o saber pensar, característica da divisão social do trabalho no modo de produção capitalista (MARX; ENGELS, 2011).

Sendo assim, a contrarreforma do Ensino apresenta projeto de formação dualista, empresarial, privatista e de precarização, fundamentada nas relações sociais de classe no sistema capitalista.

Em relação ao projeto dualista se fomenta uma educação para reproduzir os antagonismos de classe na educação, asseverando uma trajetória educativa para os jovens da classe trabalhadora nos limites do saber fazer, da instrumentalização e do saberes mais simples para as demandas produtivas do sistema do capital; enquanto para os jovens das classes dominantes, se fomenta a continuidade de uma educação que forma para saber pensar, de caráter propedêutico, com conhecimentos mais amplos e complexos, necessários para manter a dominação sobre o sistema social.

Nesse sentido, os aspectos da dualidade que se apresentam na contrarreforma do Ensino Médio são: fragmentação e empobrecimento do currículo (divisão entre áreas do conhecimento como

obrigatórias e opcionais); desenvolvimento de competências e de projetos de vida; inclusão do itinerário técnico-profissional, maximizando a educação profissional para os objetivos do mercado e formação para o empreendedorismo. Tais aspectos são reforçadores da dualidade educacional, à medida que atinge, sobretudo, os estudantes da classe trabalhadora, introduzindo uma trajetória educacional para o trabalho imediato e instrumental, situado na divisão social do trabalho no capitalismo.

Desse modo, a contrarreforma do Ensino Médio retoma a relação da:

dualidade estrutural, que historicamente tem se manifestado na educação nacional, como reflexo de uma sociedade cindida em classes, que destina aos trabalhadores mais empobrecidos processos educacionais pobres, caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados para aspectos meramente do fazer, em detrimento dos conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio histórica. (MOURA; FILHO, 2017, p. 124).

No que diz respeito ao projeto empresarial e privatista, nota-se que a contrarreforma foi pensada e implementada por setores do empresariado brasileiro e internacional que buscaram redefinir essa etapa da educação à imagem e semelhança do mercado. Que alimenta processos educativos alinhados a uma sociedade do conhecimento, que conecta os jovens ao mundo digital e do empreendedorismo, fazendo com que eles possam concluir o Ensino Médio com competências e habilidades úteis para as demandas de produção flexível do capital.

O conteúdo da contrarreforma busca, nesse sentido, ampliar ainda mais o poder do empresariado na organização, formação e financiamento dessa etapa, maximizando assim, a participação direta ou indireta da iniciativa privada na oferta e no currículo, com o uso de recursos públicos destinados ao mercado (ADRIÃO, 2018). A contrarreforma, assim, intensifica a inserção empresarial e privada no tipo de conhecimento a ser ofertado, na introdução do itinerário técnico-profissional, na possibilidade de atividades serem realizadas à distância e na ampliação da carga horária, na qual o currículo pode ser organizado de modo que as instituições privadas,

lucrativas ou filantrópicas, possam fazer oferta educativa a depender do itinerário a ser ofertado nas escolas.

E em relação ao projeto de precarização, que se relaciona com o projeto dualista, empresarial e privatista, se estabelece um modelo de Ensino Médio que além de formar a juventude da classe trabalhadora para os interesses da produção capitalista em sua dinâmica atual, aprofunda ainda mais as desigualdades educacionais ao traçar mudanças que reforçam a formação para o terreno da precarização do trabalho. Aos jovens da classe trabalhadora é dada uma educação menos complexa e mais prática para os objetivos do mercado, atrelada com uma profissionalização imediata, que os insere no mundo laboral de intensa terceirização, empregos informais e desregulamentados, ausência de direitos e condições de trabalho dignas.

Motta e Andrade (2020, p. 6) pontuam que:

as mudanças no mundo do trabalho, a alteração do nexo da dependência e o padrão de acumulação que demanda grande volume de trabalho simples exigiram um trabalhador flexível, com domínio elementar sobre língua portuguesa e matemática, e resiliente – capaz de enfrentar situações de precariedade do mercado de trabalho brasileiro de maneira positiva. Nesse sentido, compreendemos que os elementos da qualificação da força de trabalho brasileira foram cognitivamente ainda mais minimizados e simplificados, porém, socioemocionalmente fortalecidos.

Significa dizer que a formação dos estudantes, sobretudo da classe trabalhadora, vem sendo feita com base nos objetivos da acumulação de capital, num contexto de regime flexível da produção capitalista. A formação da juventude da classe trabalhadora, nesse sentido, continua sendo para a aquisição de saberes e conhecimentos simples e instrumentais para vender sua força de trabalho para os capitalistas. Contudo, no panorama atual que impera o desemprego e a precariedade laboral, além da apropriação de conhecimentos basilares, os jovens trabalhadores devem adquirir habilidades e competências que os tornem flexíveis, com características socioemocionais, resilientes e adaptáveis ao ordenamento desse sistema social.

Com base em Kuenzer (2020, p. 62), o atual Ensino Médio,

integrando a pedagogia da acumulação flexível, tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.

A contrarreforma do Ensino Médio e sua normatização apresenta um projeto de educação dualista que reforça as desigualdades educacionais segundo a origem de classes dos estudantes. Expõe um projeto empresarial privatista perceptível na forma de gerir e organizar o currículo e a oferta da educação, tendo nos organismos privados o protagonismo da sua formulação e os interesses na formação da juventude. É um projeto de alinhamento à precarização do mundo do trabalho, ao fomentar uma educação que prepara os jovens para encarar e se adaptar a realidade brutal do desemprego, das incertezas e da volatilidade laboral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos identificar que a normatização que rege a política do Ensino Médio se sustenta pelo: a) sentido político, quando sua formulação decorre do processo antidemocrático e autoritário por Medida Provisória; b) sentido econômico, quando expõe interesses privatistas e empresariais através da flexibilidade do conhecimento afeiçoada à flexibilidade produtiva do capitalismo, ideologia empreendedora e formação técnico-profissional; c) sentido pedagógico, pautado na reorganização curricular com itinerários formativos, atividades à distância e ampliação da carga horária e d) sentido social, quando tenciona para o aprofundamento da dualidade ao estabelecer um currículo fragmentado e desigual que atinge, sobretudo, a juventude da classe trabalhadora.

Constatou-se, assim, que os projetos de formação dos jovens brasileiros que estruturam o novo Ensino Médio se pautam numa

perspectiva de educação dualista, empresarial, privatista e de precarização da juventude.

Em relação ao aspecto dualista, este se funda nas relações de classe a partir da divisão social do trabalho no capitalismo, que separa o processo produtivo e fragmenta o trabalho manual e intelectual entre a classe trabalhadora e as classes dominantes. Esta divisão reverbera na educação, ao dividir os processos educativos entre uma formação prática destinada aos trabalhadores e uma formação complexa destinada e dirigida pelas elites.

Em relação ao aspecto empresarial e privatista (que se relaciona também com a dualidade), a contrarreforma do Ensino Médio foi pensada e disputada pelos representantes do empresariado brasileiro e internacional, definindo diretrizes, currículos, metodologias e trajetórias educativas alinhadas aos objetivos de acumulação e reprodução do capital. Além disso, permite que o aparato estatal reduza ainda mais a sua responsabilidade com a educação pública, quando impulsiona a participação da esfera privada na oferta e no currículo, através de parcerias e convênios, possibilitando, assim, privatizar mais o ensino público.

E o novo Ensino Médio também intensifica o educar dos jovens para o mundo laboral onde impera a precarização. Essa tendência se expressa na dinâmica atual do trabalho no capitalismo, que apresenta a maximização das modalidades de trabalho menos rígidas, padronizadas e regulamentadas e mais parciais, temporárias, informais e precárias, de modo que reestruturam as relações laborais, com a finalidade de “disfarçar” ou “suavizar” as formas de exploração do trabalhador nesse conjunto de atividades flexíveis. Que permitem, concomitantemente, ampliar o processo de acumulação do capital via extração de mais-valor pela força de trabalho mais adaptada, subordinada e flexibilizada.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr., 2018. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18is-1articles/adriao.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2020.

ALMEIDA, C. L. O. **Contrarreforma do Ensino Médio**: ações do empresariado para a educação da classe trabalhadora. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ANDRÉ, T. C. Reforma do Ensino Médio: desobrigação do Estado? **Olhares**, Guarulhos, v. 6, n. 1, p. 130-145, mai., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/724/271>>. Acesso em: 30 out. 2020.

ARAÚJO, R. M. L. A Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

ARAÚJO, R. M. L. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez., 2019. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051/7099#>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BEZERRA, V.; ARAÚJO, C. M. A Reforma do Ensino Médio – privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez., 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/779/pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências**. Presidência da República, Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

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.** Presidência da República, Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, 21 de novembro de 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. **Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 de julho de 2018. Seção 1, p. 72. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/KujrwOTZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwOTZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216)>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CAETANO, M. R. As reformas educacionais, o novo ensino médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial? **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 29, n. 1, p. 204-220, jan./abr., 2018. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5811>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago., 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>>. Acesso em: 04 set. 2020.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FERRETTI, C. J. A Reforma do Ensino Médio e 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: 08 ago. 2019.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

FILHO, E.; LOPES, V.; IORA, J. Os reformadores empresariais e o Ensino Médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 159-170, abr., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33157>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun., 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/8857>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

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

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez., 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13088/9294>>. Acesso em: 13 out. 2020.

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: 30 out. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2020.

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

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

KUENZER, A. Z. 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/pdf/csc/v25n1/1413-8123-csc-25-01-0057.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Navegando, 2011.

MORAES, C. S. V. O Ensino Médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00405.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302020000100950&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100950&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 dez. 2020.

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: 11 jun. 2019.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. A reforma do Ensino Médio – regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun., 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf#>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez., 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5660>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

OLIVEIRA, R. O Ensino Médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 79-98, jan./abr., 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v16n1/1678-1007-tes-16-01-0079.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. **Revista Nova Paideia**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun., 2019. Disponível em: <<http://novapaideia.org/ojs/ojs-2.4.8-3/index.php/RIEP/article/view/19/39>>. Acesso em: 22 abr. 2020

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, K. N. P. Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: o que há de “novo” no velho dualismo educacional brasileiro. In: CARVALHO, Soraia de. (Org.) **Contrarreformas na educação e lutas estudantis**. Curitiba: CRV, 2020. p. 67-82.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio – pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun., 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>>. Acesso em: 13 mai. 2020.