



**Eixo temático 12: Educação e Política Social**

**As relações de trabalho e educação no novo ensino médio**

**Resumo:**

Objetiva-se discutir as relações entre trabalho e educação perspectivada no currículo do Novo Ensino Médio, a partir de uma análise crítica. Utiliza-se da pesquisa bibliográfica para abordar as discussões sobre a Reforma, principalmente em seu viés liberal, juntamente com uma análise de conteúdo do currículo (Base Nacional Comum Curricular) e de documentos oficiais que regulamentam o currículo do Novo Ensino Médio (Bardin, 1997). A partir da análise, verifica-se que, embora a BNCC apresente metas atrativas, o NEM propõe um ensino fragmentado, redução de disciplinas e especialização precoce para o trabalho, sobretudo com a proposta de ensino profissional quer evidenciar.

**Palavras-chave:** Novo ensino médio; Educação; Trabalho.

**Work and education relations in the new high school**

**Abstract:**

The objective is to discuss the relationships between work and education as seen in the New High School curriculum, based on a critical analysis. Bibliographical research is used to address discussions about the Reform, mainly in its liberal bias, together with an analysis of the content of the curriculum (Base Nacional Comum Curricular) and official documents that regulate the New High School curriculum (Bardin, 1997). From the analysis, it appears that, although the BNCC presents attractive goals, the NEM proposes fragmented teaching, reduction of subjects and early specialization for work, especially with the professional education proposal it wants to highlight.

**Keywords:** New high school; Education; Work.

## **1 Introdução**

Após um período longo caracterizado pela movimentação ativa dos sindicatos e comunidade acadêmica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) reconheceu o ensino médio como a última etapa da educação básica com a finalidade de fortalecer e aprofundar os conhecimentos obtidos no ensino fundamental, preparar os estudantes de maneira básica para o mundo do trabalho e para a cidadania, e aprimorar autonomia intelectual e pensamento crítico por meio da integração da teoria com a prática. Com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, resultado de uma Medida Provisória firmada por um presidente que assumiu o poder por meio de um golpe jurídico-parlamentar, a LDB foi alterada e gerou impactos, principalmente para a etapa do ensino médio, visto que a lei alterou a organização curricular e instituiu a política de escolas em tempo integral, estabelecendo uma base nacional comum

curricular, o aumento da carga horária e uma formação técnica profissionalizante a partir da escolha de itinerários formativos por parte do aluno.

Este trabalho tem como foco a alteração curricular relacionada ao trabalho, atentando-se para as propostas do currículo sobre esse eixo. Em especial, o objetivo geral é discutir as relações entre trabalho e educação perspectivada no currículo do Novo Ensino Médio, a partir de uma análise crítica. Para isso, consideramos que a definição da educação está na formação humana e, essa formação, está centrada no trabalho emancipador, que promove o ser humano na sua integralidade. Na perspectiva histórica-ontológica, o trabalho é central na vida humana, pois significa o ato de transformação da natureza e do próprio ser humano (Saviani, 1989; Saviani, 2007; Saviani; Duarte, 2010).

Justifica-se focar nossa análise sobre a reforma do ensino médio na relação trabalho-educação, a partir da constatação de que uma das preocupações anunciadas para fazer alterações na LDB é a própria formação humana dos jovens do ensino médio. Cabe discutir as concepções/intencionalidades contidas nas propostas de formação dos jovens em disputa. Por exemplo, Moraes (2023), a partir de uma análise documental e bibliográfica focada na reforma do ensino médio e na juventude, observa que as mudanças realizadas têm como objetivo principal preparar os estudantes para o mercado de trabalho, negligenciando a formação integral da juventude. Sendo assim, a reforma (re)afirma as demandas do mercado de trabalho como centro do processo educativo. Como resultado dessa nova proposta curricular, é possível observar uma acentuação das desigualdades sociais e uma evidente dualidade no sistema educacional.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, abrangendo a bibliografia relacionada ao tema (Marconi; Lakatos, 2003), juntamente com uma análise de conteúdo do currículo do Novo Ensino Médio (Base Nacional Comum Curricular), contando com o auxílio de alguns outros documentos oficiais que regulamentam esse currículo (Bardin, 1997). A autora organiza o método para análises em etapas: pré-análise, que envolve a escolha dos documentos, constituição do corpus e preparação do material; a exploração do material, que são determinadas as unidades de registro e são criados os eixos temáticos; por fim, o tratamento dos resultados, que inclui a categorização, a descrição e análise dos dados, gerando inferências e interpretações. Utilizando essas técnicas, buscaremos realizar deduções lógicas e fundamentadas sobre as mensagens dos textos (Bardin, 1977).

Para melhor elucidação do tema, partiremos dos estudos produzidos no campo educacional, verificando as discussões sobre a Reforma do Ensino Médio, principalmente no que tange sua lógica neoliberal, pois está diretamente relacionado com a formação para o trabalho que o NEM propõe. Em seguida, abordaremos as intenções formativas que interligam trabalho e educação, dialogando com o documento curricular e com o que tem sido discutido no campo educacional. Por fim, traremos as considerações finais da análise realizada, ressaltando a defesa pela revogação do NEM.

## **2 O viés neoliberal do Novo Ensino Médio**

O neoliberalismo ganhou destaque na década de 1990 como alternativa política contrária ao Estado de Bem-Estar Social. Marcada pelas ideias capitalistas, essa ideologia econômica visa a liberalização econômica pela privatização, desregulamentação e redução de despesas públicas. Nesse mesmo contexto, surgiu a Nova Gestão Pública (NGP), como modelo para melhorar a eficiência dos serviços públicos, reestruturar as burocracias estatais, oferecendo um conjunto de instrumentos e ferramentas baseadas na lógica empresarial ou de mercado, aplicando a mesma racionalidade do setor privado no setor público. Com isso, muitos países da América Latina experimentaram uma série de reformas na administração estatal, resultando em uma nova configuração na gestão das políticas públicas educacionais (Oliveira, 2019; Oliveira; Clementino, 2019).

Esse cenário influenciou a política brasileira, inclusive, a crise estrutural do Estado de Bem-Estar Social, juntamente com o avanço tecnológico e o aumento da influência do setor financeiro, abriu espaço para uma maior participação do setor privado na atuação do Estado (Ferreira, 2009). Desde então, as reformas educacionais no Brasil tem sido orientadas pelo neoliberalismo, apresentando uma reorganização na gestão das políticas educacionais, com diferentes níveis de governo assumindo várias responsabilidades. Isso levou a um cenário educacional que passou a envolver muitos atores públicos, resultante das políticas de descentralização, flexibilizando e fragmentando as ações sociais (Ferreira, 2009; Oliveira, 2019).

Na atual Reforma do Ensino Médio brasileiro não é diferente. O neoliberalismo adentra à reforma com uma lógica mais oculta, mas já evidenciada por alguns pesquisadores. Munhoz et al. (2023), por exemplo, investigam as relações entre o

Novo Ensino Médio e a BNCC com o neoliberalismo. Eles destacam a influência do neoliberalismo nos documentos orientadores da educação, como a BNCC e a lei da reforma, que estão configurando a função escolar para atender aos interesses do mercado de trabalho pois visam formar indivíduos flexíveis e adaptáveis às exigências sociais através de um currículo fragmentado. Priorizam então, a formação voltada para o trabalho, o que faz com que a educação seja tratada como uma mercadoria alinhada aos interesses do capital.

No mesmo sentido, Munarolo, Piovesana e Mendonça (2023) relacionam a reforma com a Teoria do Capital Humano (TCH), sinalizando um retrocesso educacional com a “desescolarização” da juventude apoiada na TCH devido ao currículo focado em competências e habilidades que aumentam a empregabilidade, mas reduzem os conteúdos teóricos. Além disso, reduz o conhecimento científico a conhecimentos utilitários, exige decisões precoces dos alunos, ignora a realidade de jovens trabalhadores que não podem participar do ensino integral, prioriza competências que normalizam as dificuldades de um mundo competitivo, e desvaloriza a docência, agravando e legitimando as desigualdades existentes.

É na mudança curricular que a maioria desses problemas são encontrados. Em 2018 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular como um documento normativo que define conteúdos, habilidades e competências essenciais para os currículos da Educação Básica. A estrutura do currículo do ensino médio é modificada de modo que não haja mais um conjunto fixo de disciplinas para todos os alunos, mas sim a inclusão de caminhos distintos, para atender os projetos de vida obrigatórios aos jovens. Logo, o currículo é dividido na BNCC, obrigatória para todos os estudantes, e em itinerários formativos, que oferecem diferentes opções de estudo adaptadas à realidade local e às capacidades dos sistemas educativos (Brasil, 2017).

Diante do contexto apresentado, é pertinente concentrar nossa atenção agora na análise do documento curricular da BNCC, para entender como estão estabelecidas essas aproximações com o mercado de trabalho. Neste sentido, através da análise de conteúdo de Bardin (1997), buscaremos uma compreensão mais direta de como as diretrizes curriculares propostas na BNCC, particularmente relacionadas ao trabalho, têm sido propostas para a educação e formação dos jovens dessa etapa de ensino.

### **3 As relações trabalho e educação na Base Nacional Comum Curricular**

A reforma estabelece para a etapa do ensino médio, um currículo composto pela BNCC e por itinerários formativos, sendo que, a formação geral engloba as competências gerais da educação básica em áreas do conhecimento, sendo obrigatórias as disciplinas de língua portuguesa e matemática nos três anos da etapa e, a segunda parte engloba os chamados “aprofundamentos” e a formação técnica e profissional, sendo que o jovem poderá escolher os itinerários formativos de acordo com sua área de interesse (Brasil, 2018a). Essa organização acontece “por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2018a, p. 468), logo, sua organização varia de acordo com a localidade e com as condições de oferta dos sistemas educacionais.

De modo a seguir a análise de conteúdo de Bardin (1997) para a análise documental, seguiremos as três principais etapas da metodologia da autora. Para iniciar, na pré-análise, com a escolha e seleção dos documentos. Como o foco é o currículo, analisaremos especificamente a Base Nacional Comum Curricular. Para auxiliar nas discussões, verificaremos a Lei nº 13.415 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Para a segunda etapa, exploraremos o texto a partir do recorte da unidade de registro. Nosso interesse é verificar as relações de trabalho para o ensino médio, portanto, focaremos na palavra-chave “trabalho” e “profissional”, devido à formação técnica profissional que o Novo Ensino Médio está ofertando.

Das 118 páginas da etapa do ensino médio na BNCC, a palavra “trabalho” é mencionada 76 vezes, enquanto a palavra “profissional”, aparece 17 vezes. Sendo assim, para nossa análise consideraremos essas palavras relacionadas ao mundo/mercado de trabalho, bem como a formação que o currículo oferece. A partir dessa etapa, definimos as seguintes categorias de análise relacionadas ao tema: a formação através de um currículo flexível; o protagonismo e empreendedorismo juvenil; o itinerário de formação profissional e as competências de mercado. Entraremos então na última etapa da metodologia de Bardin (1997), o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Para isso, levaremos em conta que a BNCC é um produto do Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Primeiramente, a BNCC reconhece que esta etapa representa um “gargalo” na educação brasileira, salientando que é preciso garantir a permanência desses jovens na escola. Batista, Souza e Oliveira (2009) verificam que as condições sociais, culturais, econômicas e históricas estão entre os principais fatores da evasão no ensino médio. Sendo, então, necessário considerar estes fatores na proposta e organização do currículo e das finalidades para essa etapa, pois isto implica na contribuição para a evasão ou incentivo à permanência dos jovens na escola e, se essas implicações estão alinhadas ou não com a luta contra as desigualdades escolares.

Sendo assim, o documento determina que uma das finalidades do ensino médio é “atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p. 464). Para atingir esses objetivos previstos na LDB, a BNCC elenca alguns itens que englobam, no geral, o estímulo do protagonismo juvenil por meio da construção dos seus projetos de vida, por meio do estabelecimento de um currículo flexível.

Ainda em relação à organização curricular, a BNCC (2018) argumenta que o currículo flexível é necessário para responder aos diferentes contextos e condições das redes de todo o país. Para isso, justifica como fundamental “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizados e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Brasil, 2011). A partir desse trecho, já é possível identificar o desprendimento em aprofundar-se nas disciplinas curriculares com base em um argumento generalista que, por suposto, desconhece a complexidade do conhecimento escolar. Ao fim e ao cabo, esse argumento é materializado na BNCC pelas noções de competência e habilidades que representam a perspectiva utilitarista do conhecimento e, por efeito, à sua superficialidade.

Para tanto, a defesa é pela flexibilização dos currículos, embora com um discurso articulado às supostas demandas da sociedade atual. O documento da BNCC abre margens para a organização da escola a partir da fragmentação, pois implica em separar o trabalho instrumental do intelectual, com foco instrumentalista na ocupação dos jovens na sociedade a partir da aquisição de competências e habilidades, distanciada da formação cidadã e da apropriação dos fundamentos técnico-científicos do mundo do trabalho, tal como exige a LDB para a etapa do ensino médio (Moraes, 2023).

Na abordagem neoliberal dominante, o currículo enfatiza a promoção do protagonismo juvenil para autoria e promoção de inovações, tendo como um dos eixos estruturantes o empreendedorismo. Além disso, busca estimular o protagonismo estudantil de forma que

[...] evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Brasil, 2018b, p. 4).

Diante disso, Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023) apresentam as concepções do protagonismo juvenil a partir da visão dos estudantes gaúchos de escolas-piloto. Mediante aplicação de questionário e grupos focais, os autores verificaram que esse discurso não ocorre efetivamente, pois a maioria dos jovens se sentem prejudicados e limitados pela reforma. Enquanto os textos normativos propõem um protagonismo de participação autônoma, na prática do cotidiano escolar, os alunos apontam um misto de participação simbólica, um “pseudoprotagonismo”.

Sobre o protagonismo, a BNCC destaca alguns pontos que incentivam este aspecto através da construção dos seus projetos de vida, utilizando um currículo flexível. No entanto, Silva e Estormovski (2023) afirmam que essas abordagens promovem a individualização do ensino, com intuito de motivar os estudantes a traçarem seus próprios caminhos educacionais e definirem seus projetos de vida, fazendo com que um novo tipo de investimento seja feito na formação educacional dos jovens e adolescentes, onde a customização do currículo visa criar subjetividades que possam ser monetizadas.

Os autores ainda afirmam que os projetos de vida influenciam na forma como os estudantes moldam suas próprias identidades e comportamentos, em um cenário de competição e busca por desempenho e superação. Essa lapidação pessoal para obter ganhos sociais e econômicos requer a adoção de um estilo emocional específico, que valoriza características como determinação, tolerância, resiliência e outras competências socioemocionais. Os currículos escolares, ao incentivarem os projetos de vida correspondentes às exigências da sociedade produtiva, ajudam na transformação pessoal para que a marca individual se torne um capital emocional monetizável (Silva; Estormovski, 2023).

Araújo (2019) cita a defesa da UNESCO pelas “competências genéricas essenciais” e outras opcionais, provocadas por um currículo mínimo, onde apenas Língua Portuguesa e Matemática são disciplinas obrigatórias nas três séries do Ensino Médio. Ao fazer essa defesa, o autor analisa que a UNESCO atribui a essas competências como letramento, habilidades matemáticas, resolução de problemas e responsabilidade cívica, as competências básicas “necessárias para formar personalidades produtivas, responsáveis e bem preparadas para a vida e o trabalho na sociedade atual, que é baseada no conhecimento e na tecnologia” (Araújo, 2019, p. 118), logo, uma flexibilização curricular bem estratégica para reduzir os valores da educação básica e pública, para formar indivíduos produtivos, dispostos ao trabalho precário.

Sobre os “itinerários formativos”, segunda parte da organização curricular, a BNCC (Brasil, 2018a) aponta que eles são estratégicos para a flexibilização curricular do ensino médio, uma vez que possibilitam opções de escolha por parte dos estudantes. Além disso, “podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas” (Brasil, 2018a, p. 477), cabendo ao aluno, a escolha de um dos itinerários.

Lima e Zanelatto (2023) afirmam que a possibilidade de “escolha” de um itinerário por parte do estudante não ocorre de maneira totalmente livre, pois está condicionada ao que o sistema educacional oferece em sua localidade. Este fato é evidenciado na própria BNCC:

Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil [...] (Brasil, 2018a, p. 478).

Isso resulta em desigualdades educacionais, especialmente em cidades pequenas ou médias, onde as opções disponíveis são limitadas. Essa restrição acaba por cercear as oportunidades para milhões de estudantes, visto que as escolas com melhores investimentos e infraestruturas possuíam melhores condições de atender com qualidade os estudantes, enquanto as mais precárias não o farão (Lima; Zanelatto, 2023). Inclusive,



a falta de recursos financeiros e de infraestrutura adequada para a implementação da reforma também é um ponto relevante muito destacado pelos autores, visto que muitas escolas enfrentam dificuldades para oferecer os diferentes itinerários formativos e para garantir a formação integral dos estudantes.

Constituem os itinerários formativos, as áreas do conhecimento: Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Focaremos nesta última, pois está intrinsecamente ligada ao trabalho.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, a formação técnica e profissional consiste no:

[...] desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018b, p. 7).

Verifica-se novamente o estímulo ao empreendedorismo ao destacar a inovação, competitividade e produtividade, evidenciando ainda mais as intenções formativas que a BNCC busca oferecer para os estudantes do ensino médio.

Além disso, um dos conceitos abordados na supracitada resolução diz respeito à qualificação profissional, que “é o processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho” (Brasil, 2018b, p. 3). Essa formação profissional oferecida se submete às demandas do mercado de trabalho, pois visa a preparação do jovem para atuação em uma profissão, um “determinado perfil profissional”, por meio da aquisição de habilidades e competências. A ênfase na busca individual para inserção profissional também é reforçada a partir da adaptação “às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho” (Brasil, 2018b, p. 6). Ou seja, as estruturas do sistema não serão alteradas, então cabe ao indivíduo adaptar-se a qualquer condição de trabalho, inclusive os mais precários. Sobre este ponto, Santos, Santos e Santos (2023) afirmam que antes, era possível identificar um sistema focado na preparação para o emprego e integração dos jovens trabalhadores no mercado, porém, com a nova proposta curricular,

o cenário é de uma formação mais precária, forçando a juventude a se submeterem ao subemprego e aceitarem as normas impostas pelos empregadores.

Dessa forma, Chaves (2023) também faz parte dos pesquisadores que ressaltam que o enfoque no currículo de competências traz a ideia da educação mais estreitamente vinculada ao mercado de trabalho e por consequência, seu caráter menos acadêmico impede o acesso a ampla diversidade de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. Isso ocorre porque a reforma provoca a redução da carga horária para as disciplinas das áreas do conhecimento, principalmente a de ciências humanas, esvaziando o papel da escola de responsável pela produção e reprodução do conhecimento científico para atividades de ensino mais simplificadas como, por exemplo, o uso de competências e de habilidades para o manejo de técnicas específicas para o mercado de trabalho. Isso acaba por limitar o acesso de milhões de alunos brasileiros aos saberes fundamentais para o exercício da cidadania e para continuidade dos estudos em nível superior (Lima; Zanelatto, 2023).

Chaves (2023) reconhece a importância de saber aplicar as competências e vincular a educação ao mundo do trabalho, porém, a redução a ênfase nos conteúdos acadêmicos pode agravar as desigualdades das oportunidades educacionais para os estudantes mais pobres que buscam ingressar na universidade e que têm a escola como único espaço para apreender a cultura e a ciência. Portanto, a reforma altera profundamente a natureza da educação, passando de atividade humana mediadora da vida social em suas complexas relações para atividade humana que se concentra em fornecer habilidades e competências simplificadoras para as juventudes das classes populares que, provavelmente, não alcançarão postos de trabalho decentes.

Enfim, são sérios e urgentes os questionamentos sobre a formação humana na BNCC, visto que diversos autores aqui mencionados enfatizam a orientação do currículo em direção estreita ao mercado de trabalho. As diretrizes da educação profissional presentes nos itinerários formativos alinham a educação a uma perspectiva simplificadora de preparação dos futuros trabalhadores sem empregos e sem garantia de sobrevivência nessa sociedade cada vez mais digital. Essa abordagem levanta preocupações sobre o enfraquecimento da formação geral e humanista dos estudantes, em detrimento da preparação mais técnica e profissionalizante.

Até o momento, foi possível verificar como a Base Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio configuram-se como modelos de homogeneização e simplificação do processo educativo; são políticas que visam retirar o caráter crítico do trabalho educacional, alinhadas aos interesses do capitalismo neoliberal que, por sua vez, desarticulam o princípio constitucional da gestão democrática da escola pública. Moraes (2023) aponta para a necessidade de revogar essas políticas e resgatar os princípios da educação politécnica e integral, centrada na formação do jovem para a emancipação política e social, “pelo princípio educativo do trabalho e da democracia frente à alienação e à precarização” (Moraes, 2023, p. 1).

O Novo Ensino Médio, portanto, vem se apresentando como um retrocesso político na educação e na busca da igualdade educacional para os jovens, sobretudo das classes mais pobres. A reforma representa a retirada da democracia nos processos educacionais, uma vez que foi implementada sem a participação pública, sem a consulta aos alunos e professores, realizada às pressas meses após o golpe. Além disso, objetiva uma educação precarizada, voltada para os interesses do mercado, com a proposição de um currículo flexível, aumento da carga horária para componentes não científicos em detrimento de disciplinas fundamentais no processo educativo.

#### **4 Considerações finais**

No decorrer do texto, foi possível verificar que apesar da BNCC vincular o ensino médio ao trabalho, essa relação aparece de modo que atende apenas a educação para a burguesia, tanto pelos motivos de organização e oferta, tanto no sentido da profissionalização, que faz alusão à educação para a classe trabalhadora. Na prática, as propostas educacionais estão mais alinhadas com uma formação voltada para as demandas imediatas do mercado de trabalho do que com uma educação que prioriza a compreensão crítica. Assim, o NEM, a partir de sua organização curricular e legislativa propõe um ensino fragmentado, redução de disciplinas específicas e especialização imediata para o mercado de trabalho.

Além disso, a análise do currículo sugere uma idealização para o ensino médio, pois as metas e objetivos são apresentados de forma tão atrativa e ilusória que, se não lido com olhar crítico, nas entrelinhas, pode obscurecer os elementos intrínsecos e potencialmente contraditórios apresentados na BNCC, principalmente com as questões

trazidas desde a implementação, percebendo como o currículo escrito vem sendo aplicado na prática.

Também é possível destacar que o ensino profissionalizante proposto pelo currículo esconde muito bem os interesses por trás dessa formação. Inclusive, em determinado momento, a BNCC tenta deixar claro que as experiências propostas “favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho” (Brasil, 2018a, p. 465). Porém, a partir das análises, percebe-se exatamente o contrário.

Essa formação, por vezes, era e ainda é confundida com um ensino técnico e geram interpretações erradas a respeito desses dois conceitos. Este ensino profissional universal é baseado na ideia de adestrar o trabalhador em diversas áreas de trabalho a fim de enfrentar as mudanças na divisão do trabalho ou se adequar às novas demandas do mercado (Manacorda, 1991). Essa distorção do conceito de ensino profissionalizante acontece na proposta do Novo Ensino Médio no Brasil, pois não passa de uma formação mais técnica e produtiva, pois retira carga horária de disciplinas científicas para acrescentar aulas tecnicistas a serviço do capitalismo, manifestada ainda mais na era digital.

Defende-se, portanto, a revogação completa da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular em seus moldes atuais, pela busca por uma educação emancipatória para a classe trabalhadora. Por fim, a proposição política que se aproximou do ensino médio que atende às classes trabalhadoras foi o Ensino Médio Integrado, que embora não seja equivalente ao ensino médio unitário e politécnico, incorpora os elementos da educação politécnica, que contempla a formação básica e profissional, possibilitando a compreensão da realidade e da produção da vida (Ramos, 2008). Logo, precisa ser defendido, pois a busca por uma educação politécnica visa superar a proposta de educação burguesa de formação profissional, almejando a transformação estrutural da sociedade.

## Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de pesquisa**, v. 26, n. 4, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051>

[/7099](#). Acesso em: 22 mai. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Santos Dias; SOUZA, Alexsandra Matos; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba/MG, v. 9, n. 19, 2009. Disponível em:

<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20NO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20-%20UM%20ESTUDO%20DE%20CASO.pdf>.

Acesso em: 19 mai. 2023.

BRASIL. **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, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**: Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf). Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 5, de 04 de maio de 2011**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2011. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO). Acesso em: 25 mai. 2023.

CHAVES, David Santos Pereira. Reforma do Ensino Médio: educação como ação humana que fornece competências. **Temporalis**, Brasília/DF, v. 23, n. 45, p. 280-293, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/39933/27700>. Acesso em: 27 mai. 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LIMA, Rodrigo da Costa; ZANELATTO, João Henrique. O novo ensino médio e o itinerário formativo da educação técnica e profissional no contexto catarinense. In **SciELO Preprints**. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6256>. Acesso em: 22 mai. 2024.

MANACORDA, Mário Alighiero. Escola e sociedade: o conteúdo de ensino (capítulo IV). In: MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 87-110.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, Aline. Base nacional comum curricular e reforma do ensino médio no Brasil - a “derforma” da juventude. **Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales**, Mendoza, Argentina, v. 10, n. 18, p. 5, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8865040>. Acesso em: 18 mai. 2023.

MUNAROLO, Ana Beatriz; PIOVESANA, Gabriel Franco; MENDONÇA, Samuel. Reforma do Ensino Médio e Teoria do Capital Humano: uma aproximação. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, Itapetinga/BA, v. 4, n. 1, p. 41-66, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/12374/7723>. Acesso em: 23 mai. 2023.

MUNHOZ, Maria Luiza; MEDEIROS, Paulo Jorge; SANTANA, Junior Neto; MOLINA, Adão Aparecido; PERIN, Conceição Solange Bution. A BNCC e o novo ensino médio: a educação sob a ótica do neoliberalismo. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina/PR, v. 7, n. 2, p. 16-31, 2023. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/etr/article/view/16428/9641>. Acesso em: 20 mai. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, As políticas públicas de educação entre a ação pública, a governança e a regulação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (Org.). **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de responsabilização na Educação Básica nos estados do Nordeste. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (Org.). **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará**, v. 8, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 28 mai . 2023.

SANTOS, Layslândia de Souza; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; SANTOS, Lailton de Souza. Os desdobramentos da lei 13.415/2017 na formação da juventude brasileira. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador/BA, v. 15, n. 2, p. 96-116, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54302/29934>. Acesso em: 18 mai. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, (online), v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_abstract). Acesso em: 25 mai. 2023.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, (online), v. 15, p. 422-433, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VnhX6KqKLh/>. Acesso em: 25 mai. 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14363-e14363, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14363>. Acesso em: 20 mai. 2024.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo/RS, v. 30, p. e14398, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14398/114117105>. Acesso em: 23 mai. 2023.