



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**



**MAGNARA MOREIRA SANTOS DIAS**

**AS IMPLICAÇÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE**

**Vitória da Conquista – BA**

**2024**

**MAGNARA MOREIRA SANTOS DIAS**

**AS IMPLICAÇÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Política Pública Educacional

**Orientadora:** Profa. Dra. Leila Pio Mororó

**Vitória da Conquista – BA**

**2024**

D533i

Dias, Magnara Moreira Santos.

As implicações do Novo Ensino Médio no trabalho docente. / Magnara Moreira Santos Dias, 2024.

108f.

Orientador (a): Dr.<sup>a</sup> Leila Pio Mororó.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referências F. 77 - 83

1. Novo Ensino Médio. 2. Trabalho docente. 3. Política Pública Educacional. I. Mororó, Leila. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 373.19

***Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***

**UESB – Campus Vitória da Conquista – BA**

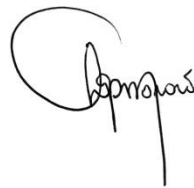
MAGNARAMOREIRASANTOSDIAS

AS IMPLICAÇÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação

(PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha: Política Pública Educacional

Datada Aprovação: 19/02/2025 BANCA EXAMINADORA



---

Profa. Dra. Leila Pio Mororó (Orientadora-UESB)



---

Profa. Dra. Iracema Oliveira Lima (Examinadora Interna-UESB)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ROSILDA ARRUDA FERREIRA  
Data: 14/04/2025 16:04:39-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Rosilda Arruda Ferreira (Examinadora Externa-UFRB)

Dedico ao meu esposo, Mauro, aos meus  
filhos Henrique e Alice e aos meus pais  
Gildásio(*In memoriam*) e Agda.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de fazer parte do PPGED durante esses dois anos e por todas as vezes em que Ele me levantou e caminhou comigo nessa jornada. Sem Ti Senhor, eu não teria conseguido.

Agradeço aos meus pais por terem acreditado sempre que eu poderia ir além do que eles puderam ir, me ensinando que a resiliência seria a minha companheira para que eu pudesse alcançar os meus sonhos.

Agradeço ao meu esposo Mauro por me encorajar e compartilhar comigo todos os obstáculos e as vitórias desse mestrado.

Agradeço aos meus filhos pela compreensão das minhas ausências, pelo aconchego nas horas difíceis, pela presença que me acalentou e me fez continuar.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs que vibraram e torceram por mim durante todo esse processo e aos familiares por me incentivar a prosseguir.

Agradeço a professora Leila, que com maestria e dedicação me orientou no caminhar da pesquisa. Expresso aqui a minha admiração pela pessoa e pela profissional com a qual tive o prazer de conviver e aprender durante esse período.

Agradeço as professoras Rosilda e Iracema, por fazerem parte da minha banca de qualificação e de defesa, dispensando tempo e dedicação de leitura. As considerações de vocês foram imprescindíveis para a qualidade dessa pesquisa.

Agradeço aos colegas da Linha de Políticas Públicas Educacionais e aos colegas do Nefop pelos momentos de partilha e aprendizado.

Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, destacando aqui a qualidade do ensino ofertado, bem como a excelência nas pesquisas desenvolvidas. Estendo os meus agradecimentos aos docentes dessa instituição, onde cursei a minha formação inicial e continuada e que contribuiu de forma significativa com o meu percurso profissional.

Agradeço, aos colaboradores dessa pesquisa, os professores das escolas estaduais que muito cooperaram com esse estudo.

A todos muito obrigada!

“Uma educação emancipadora se faz através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. Educar para um outro mundo possível é educar para a qualidade humana para além do capital”.

István Mészáros

## RESUMO

Este texto apresenta a análise das implicações da implementação do novo ensino médio sobre o trabalho docente a partir da concepção de professores dessa etapa da educação básica, considerando as mudanças advindas da reforma curricular estabelecidas pela Lei 13.415/2017. A referida lei, entre outras medidas, alterou a carga horária anual do ensino médio de oitocentas para mil horas e modificou os componentes curriculares, inserindo uma parte flexível considerada, por ocasião de sua implementação, como sendo inconsistente por parte de estudiosos. De forma específica, este texto dissertativo revisita as políticas públicas para o ensino médio no Brasil e analisa os desdobramentos da reforma atual no trabalho docente, buscando desvelar suas implicações. A pesquisa tem como arcabouço teórico-metodológico o Materialismo Histórico-dialético (MHD), com destaque para as categorias de análise trabalho e mediação. As referências para a discussão da categoria de conteúdo trabalho docente são: Contreras (2002), Ball (2022), Saviani (2011), Kuenzer (2021), Oliveira (2004), Oliveira (2021), Dias, Oliveira e Mororó (2024), Mororó (1999), Freire (1996) entre outros. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados empíricos foram: a aplicação de questionário e a realização de entrevista semi-estruturada com 30 docentes efetivos da rede estadual de ensino do estado da Bahia vinculado às três escolas de portes diferentes localizadas no Território de Identidade Sudoeste Baiano, que trabalham diretamente com as turmas do Novo Ensino Médio. Dos trinta questionários enviados, quinze foram devolvidos a partir dos quais foram selecionados seis docentes para a realização das entrevistas. A análise dos dados demonstrou que o Novo Ensino Médio provocou implicações, acentuando a precarização e intensificando o trabalho dos professores. As características de desconhecimento sobre o que produz e a redução do controle da sua própria prática aliena o docente em relação ao sentido do seu trabalho, bem como dos fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos, desqualificando as atividades próprias do ato docente dessa etapa da educação básica, podendo levar a uma desprofissionalização do professor

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; Trabalho docente; Política Pública Educacional.

## ABSTRACT

This text presents an analysis of the implications of the implementation of the new high school system on teaching work, based on the conception of teachers at this stage of basic education, considering the changes resulting from the curricular reform established by Law 13.415/2017. Among other measures, this law changed the annual workload of high school from eight hundred to one thousand hours and modified the curricular components, inserting a flexible part that was considered inconsistent by scholars at the time of its implementation. Specifically, this dissertative text revisits public policies for high school education in Brazil and analyzes the consequences of the current reform on teaching work, seeking to reveal its implications. The research has as its theoretical and methodological framework Historical-Dialectical Materialism (HDM), with emphasis on the categories of analysis work and mediation. The references for the discussion of the teaching work content category are: Contreras (2002), Ball (2022), Saviani (2011), Kuenzer (2021), Oliveira (2004), Oliveira (2021), Dias, Oliveira and Mororó (2024), Mororó (1999), Freire (1996) among others. The instruments used to collect empirical data were: the application of a questionnaire and the conducting of a semi-structured interview with 30 tenured teachers from the state education network of the state of Bahia linked to three schools of different sizes located in the Southwest Bahia Identity Territory, who work directly with the New High School classes. Of the thirty questionnaires sent, fifteen were returned, from which six teachers were selected to conduct the interviews. Data analysis showed that the New High School caused implications, accentuating precariousness and intensifying the work of teachers. The characteristics of ignorance about what is produced and the reduction of control over one's own practice alienates the teacher in relation to the meaning of his/her work, as well as the epistemological, political and pedagogical foundations, disqualifying the activities specific to the teaching act at this stage of basic education, which can lead to the deprofessionalization of the teacher.

**Keywords:** New High School; TeachingWork; Educational Public Policy.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Organização curricular da escola de EGP – Turmas de 1ª série .....	10
Quadro 2 – Organização curricular da escola de EGP – Turmas de 2ª série .....	12
Quadro 3 – Organização curricular da escola de EGP – Turmas de 3ª série .....	13
Quadro 4 – Organização curricular da escola de EMP – Turmas de 1ª série .....	15
Quadro 5 – Organização curricular da escola de EMP – Turmas de 2ª e 3ª séries .....	16
Quadro 6 – Organização curricular da escola de EPP - Turmas de 1ª série .....	18
Quadro 7– Tipo de documentos analisados por instância administrativa.....	20
Quadro 8- Perfil dos docentes participantes da pesquisa .....	22
Quadro 9-Conjunto de produções científicas localizadas por tipo e quantidade.....	43
Quadro10 – Relação docente/, carga horária e componentes curricular das Escolas de Grande, Médio e Pequeno Porte.....	63

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio .....	2
Tabela 2- Quantidade percentual de devolução dos questionários por escola.....	21
Tabela 3- Teses e dissertações por banco digital .....	41
Tabela 4- Periódicos por quantidade de volumes e números (2017-2023).....	42
Tabela 5- Trabalhos publicados nos Anais da ANPEd e Anpae .....	42

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AC</b>	Atividade Complementar
<b>Anpae</b>	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BA</b>	Bahia
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNS</b>	Conselho Nacional de Saúde
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CONEP</b>	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
<b>DCRB</b>	Documento Curricular Referencial da Bahia
<b>EGP</b>	Escola de Grande Porte
<b>EMP</b>	Escola de Médio Porte
<b>EPP</b>	Escola de Pequeno Porte
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação

<b>MHD</b>	Materialismo Histórico e Dialético
<b>MP</b>	Medida Provisória
<b>NEM</b>	Novo Ensino Médio
<b>NTE</b>	Núcleo Territorial de Educação
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PFC</b>	Plano de Flexibilização Curricular
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>SciELO</b>	ScientificElectronic Library Online
<b>SEC</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2 ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	7
2.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....	9
2.1.1 O lócus da pesquisa.....	9
2.1.2 Instrumentos de coleta de dados .....	19
2.1.3 Os participantes da pesquisa .....	21
2.2 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS .....	22
2.3 ANÁLISE DOS DADOS .....	23
2.4 CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA .....	23
<b>3 ENSINO MÉDIO E TRABALHO DOCENTE: CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E DE PRODUÇÃO ACADÊMICA</b> .....	24
3.1 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	24
3.2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	27
3.3 O TRABALHO DOCENTE .....	36
3.3.1 Levantamento bibliográfico das produções acadêmicas e de divulgação científica sobre trabalho docente e NEM .....	39
3.3.2 O que as pesquisas apontam sobre a relação entre o NEM e o trabalho docente ...	43
<b>4 A RELAÇÃO ENTRE A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) E O TRABALHO DOCENTE</b> .....	47
4.1 O SENTIDO DO TRABALHO DOCENTE .....	48
4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO .....	52
4.2.1 A precarização do trabalho docente.....	54
4.2.2 A intensificação do trabalho docente como implicação do NEM .....	61
4.1.3 Alienação X autonomia: a subversão da ordem .....	67
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	76
<b>APÊNDICES E ANEXOS</b> .....	83

## 1. INTRODUÇÃO

Este texto analisa as implicações da implementação do Novo Ensino Médio sobre o trabalho docente a partir da concepção de professores dessa etapa da educação básica, considerando as mudanças curriculares previstas na Lei 13.415/2017. Vale salientar que a pesquisa teve seu início no ano de 2023, período de efervescência nos debates em favor da revogação da referida lei, demonstrado nas discussões em âmbito acadêmico, no interior das instituições públicas de ensino médio a insatisfação das partes interessadas a saber: estudantes, professores e demais profissionais da educação. Além disso, a movimentação da sociedade civil com manifestações nas ruas em várias cidades brasileiras, salientando a importância do diálogo e da participação na reestruturação do Novo Ensino Médio, possibilitaram a abertura de uma consulta pública que teve como desdobramentos a suspensão da implementação da política em março de 2023 e a reestruturação curricular em julho de 2024, de acordo com a Lei 14.945/2024, que possa a vigorar no início do ano letivo de 2025.

O processo de implementação do Novo Ensino Médio iniciou no Brasil em 2019, após a aprovação da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, convertida da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, que, entre outras alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) prevê alterações em todas as etapas da educação básica e, de forma mais incisiva, no Ensino Médio. As mudanças ocorridas com a aprovação da referida lei provocaram inquietações por parte dos docentes, discentes e comunidade acadêmica. Essas inquietações foram a mola propulsora para o desenvolvimento de debates, manifestações e protestos por todo o Brasil no sentido de mobilizar a revogação do novo Ensino Médio - NEM.

Na Bahia, a Secretaria Estadual de Educação, amparada pela Lei 13.415/2017 art. 12, ao aderir ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018), via assinatura de termo de compromisso, anexado à Portaria nº 649/18, realizou a adesão de 565 escolas da Rede Estadual, nomeadas de escolas-piloto, para iniciar o processo de implementação do Novo Ensino Médio em 2019, com a elaboração do Plano de Flexibilização Curricular – PFC. A orientação foi a de que esse plano fosse construído por cada unidade de ensino, com a participação da comunidade escolar, mediante a escuta dos diversos segmentos, sob orientação da Secretaria Estadual de Educação. Além da elaboração do PFC, no qual ficaram definidas as disciplinas eletivas, outros componentes curriculares foram introduzidos nas turmas de 1º ano,

tais como Projeto de Vida e Produção Textual, iniciando a flexibilização gradativamente, conforme pode ser observado no cronograma que segue:

Tabela 1- Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio

<b>Grupo de Escolas</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
<b>Escolas-Piloto (565)</b>	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ª série	2ª série	3ª série	---
<b>Escolas que não estão no grupo “piloto”</b>	Currículo atual	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)			3ª série

**Fonte:** Documento Orientador rede pública de ensino: implementação Novo Ensino Médio, 2020.

Em 2020, uma nova matriz curricular foi implementada na rede. No entanto, com o período pandêmico<sup>1</sup> e a conseqüente suspensão das aulas presenciais, o processo de implementação que tinha previsão de ser concluído em 2022 nas escolas-piloto só passou a ser possível em 2023, e nas escolas não-piloto, que iniciaram a implementação em 2022, o processo teria previsão de conclusão em 2024 (Bahia, 2022).

No entanto, em abril de 2023, a implementação foi suspensa pelo prazo de sessenta dias, pela Portaria Ministerial 627 de 04 de abril de 2023. Isto ocorreu após amplas discussões de vários segmentos da sociedade, tais como estudantes, professores e da comunidade acadêmica, bem como manifestações em várias cidades de todo o país. Estes segmentos clamaram pela revogação da política de alteração curricular do Novo Ensino Médio. Essas manifestações, com ápice no dia 16 de março de 2023, foram protagonizadas por estudantes e professores organizados e apoiados pelos movimentos e sindicatos, com mobilizações nas ruas, demarcando o “Dia Nacional de Mobilização pela Revogação do Novo Ensino Médio”.

A nova arquitetura curricular (BNCC, 2017) do NEM prevê uma Formação Geral Básica definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que compreende todas as áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias bem como seus respectivos componentes curriculares de forma integrada, de modo que, segundo o documento, as habilidades e competências, e os objetos de conhecimento, dialoguem entre si

<sup>1</sup> O mundo foi atingido no final de 2019 e início de 2020, se estendendo até 2022, por uma pandemia do vírus Sars-Cov19 que provoca doença altamente contagiosa e letal denominada por Covid, que exigiu distanciamento físico até que a vacina fosse descoberta e distribuída.

(Brasil, 2018).

Na Bahia, a parte diversificada do currículo está organizada em cinco componentes curriculares: Projeto de Vida e Cidadania, Iniciação Científica e Produção e Interpretação Textual e dois componentes eletivos (Eletiva I e Eletiva II) oferecidos de acordo com a organização da unidade escolar (Bahia, 2022). Três desses componentes, a saber: Projeto de Vida e Cidadania, Iniciação Científica e Produção e Interpretação Textual, são obrigatórios. A estrutura prevê abordagens metodológicas integrativas, interdisciplinares e/ou transdisciplinares e um processo avaliativo mais flexível e adequado à proposta, com uma aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências e habilidades (Brasil, 2018).

Em contraposição ao que se dizia ser a finalidade de uma base comum nacional, a diversificação curricular prevista nos documentos que regulamentam a reforma resultou na construção de vinte e sete currículos diferentes, uma vez que cada ente federado se tornou responsável por sua elaboração, rompendo com ideia de um currículo básico, conforme afirmam Da Silva e Scheib (2017):

As propostas da medida comportam problemas ainda maiores do que o PL 6.840/2013, se trata de assegurar o direito à educação básica de qualidade e comum a todos/as. A divisão do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional), de modo a que cada estudante curse apenas um deles, tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais. Ao contrário do que disseminava a propaganda governamental, não serão os estudantes a escolher qual itinerário cursar, haja vista que a distribuição desses itinerários pelas escolas estará a cargo dos sistemas estaduais de educação (Da Silva e Scheib, 2017, p. 27).

Tais alterações interferiram diretamente no trabalho desenvolvido pelos docentes, uma vez que a flexibilização do currículo resultou na subtração de uma carga horária significativa dos conhecimentos historicamente construídos em detrimento dos itinerários formativos que fragmentam o ensino e reforçam, segundo os estudiosos do tema, a desigualdade.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as implicações da implementação do Novo Ensino Médio sobre o trabalho docente a partir da concepção de professores dessa etapa da educação básica. Nesse sentido, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (a) situar o trabalho docente no contexto da reforma do NEM; (b) identificar as alterações provocadas pelos itinerários formativos na organização do trabalho docente e (c) identificar o posicionamento dos professores quanto ao NEM e suas consequências no trabalho docente; Tais objetivos subsidiaram a busca pelas respostas à seguinte questão de pesquisa: quais as implicações da implementação do Novo Ensino Médio sobre o trabalho docente? Para tanto, tomou-se como ponto de partida a concepção dos docentes desta etapa da educação básica.

Antes, porém, foi necessário recorrer às pesquisas desenvolvidas pela comunidade acadêmica sobre o tema e ter acesso aos seguintes documentos oficiais sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil e na Bahia. São eles: Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), o Documento Curricular Regional Bahia – DCRB (Bahia, 2022), Lei nº 13.415/2017, entre outros, que contribuíram para compreender como a rede de ensino estadual baiana orientou o processo de implementação da Lei 13.415/17 no âmbito do estado.

Além dos documentos citados, foi necessária a realização de pesquisa de campo, tendo o acesso direto aos professores que estão em atuação nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado da Bahia. Para tanto, elegeu-se como critério a definição de três escolas pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação - NTE 20, que fazem parte do grupo das escolas piloto para implementação do Novo Ensino Médio, sendo essas escolas localizadas em municípios circunvizinhos e na sede.

Do ponto de vista acadêmico, pesquisas como as de Jucá (2020), Kossak (2020), Gontijo (2018) e Lopes (2021), por exemplo, apontam a relevância de se estudar a respeito da relação da implementação do Novo Ensino Médio e do trabalho docente, uma vez que essa reforma não tem sido bem aceita pelos profissionais envolvidos, principalmente no que se refere à reestruturação do currículo. Compreender, portanto, as concepções que os professores trazem a esse respeito e desvendar como isso impacta no trabalho docente torna-se fundamental para se desvelar a própria política educacional desenvolvida para a educação básica, principalmente para os jovens, filhos da classe trabalhadora brasileira.

Compreender, porém, o processo de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas estaduais da Bahia e nela construir conhecimento em relação as suas implicações no trabalho docente, a nosso ver, é também adentrar no vasto e histórico caminho das políticas públicas educacionais brasileiras que se estruturam na lógica do modo operante do capitalismo, que preveem formar sujeitos capazes de atuarem segundo as definições do mercado, o qual, na atual configuração do regime de acumulação flexível capitalista (Harvey, 1989), significa a educação como mercadoria e os sujeitos como força de trabalho indispensável para mover o motor da economia e manter a sociedade estratificada.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi utilizado o arcabouço teórico do Materialismo Histórico Dialético (MHD), por entender que este contribui para a compreensão de como o objeto de estudo se constitui a partir de múltiplas determinações, trazendo à tona a essência dos fenômenos. O MHD parte do princípio de que o sujeito interpreta o mundo através da luta cotidiana mediada pelos meios de produção e das relações sociais.

Os participantes foram professores efetivos de escolas estaduais, selecionados por conveniência (disponibilidade e acessibilidade), em três escolas de diferentes portes (grande, médio e pequeno) localizadas no Território de Identidade Sudoeste Baiano. Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada e aplicação de questionários.

Os participantes foram de trinta docentes, cujas respostas foram analisadas com base na categoria de conteúdo trabalho docente e nas categorias do método MHD trabalho e mediação.

A categoria trabalho é evidenciada mediante as falas dos docentes quando esses relatam a respeito da sua prática docente e as relações estabelecidas no ato de ensinar. Já a categoria mediação nos permite adentrar às políticas públicas, em especial a Lei 13.415/2017, para compreendê-las em sua essência, de modo que seja possível estabelecer uma relação entre a alteração curricular proposta pela reforma e seus desdobramentos no trabalho dos professores. A pesquisa foi conduzida com cuidados éticos, incluindo a submissão ao Comitê de Ética de Pesquisa, obtendo consentimento desse. A pesquisa seguiu os critérios de informar e esclarecer aos participantes seus direitos e garantia de seu anonimato.

A relevância acadêmica e social desta pesquisa se revela por sua atualidade e emergencialidade do tema e se configura pela necessidade de desvelar as contradições dessa política e do trabalho docente. O contexto político e educacional e sua relação com os interesses mercadológico vigentes no país é, portanto, o “pano de fundo” essencial para o desvelamento das contradições desse momento na política educacional brasileira.

A aproximação da pesquisadora com o tema é direta e tem relação com o fato de que, como coordenadora pedagógica da rede estadual de ensino da Bahia, observei durante as Atividades Complementares (AC), nas discussões informais e nas formações desenvolvidas, as inquietações e insatisfações dos professores a respeito do Novo Ensino Médio. Presente em suas falas e questionamentos, observei uma resistência por parte dos docentes em relação à implementação da reforma do ensino (conforme o preconizado pela Lei nº 13.415/2017), que estabeleceu uma mudança curricular nessa etapa do ensino e ampliou, entre outras medidas, a carga horária do estudante de 800 para 1.000 horas anuais, compensando essa diferença a partir do aumento de componentes curriculares desassociados tanto da formação dos professores quanto em relação ao conceito de educação básica estabelecido a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Este trabalho está dividido em três seções além desta seção de introdução, na qual foram apresentados o tema de pesquisa, seus objetivos e justificativa, bem como um breve panorama da abordagem metodológica escolhida.

A seção dois apresenta a abordagem teórico-metodológica que conduziu a pesquisa,

ressaltando em seu arcabouço teórico o Materialismo histórico-dialético (MHD) como fundamento para interpretar a realidade investigada e as contradições presentes nas relações sociais e nas políticas públicas, mais precisamente na que trata sobre a temática em estudo.

A seção três dedica-se à discussão do contexto político e a produção acadêmica no que se refere ao Novo Ensino Médio, perpassando por temas como o Estado e as políticas públicas, a trajetória do ensino médio no Brasil e as políticas públicas educacionais, bem como o trabalho docente, além de uma revisão bibliográfica da relação a respeito do trabalho docente e o Novo Ensino Médio.

A seção quatro apresenta a análise dos dados coletados evidenciando, por meio de aproximações sucessivas, como o trabalho dos professores do Novo Ensino Médio refletem as implicações provenientes da reforma proposta e implementada pela Lei 13.415/2017.

Por fim, as considerações finais, na qual estão expostos os achados da pesquisa e as lacunas que favorecerão o desenvolvimento de novas investigações em torno da temática estudada que se relaciona com as políticas públicas para o ensino médio e o trabalho docente.

A finalidade desta dissertação é contribuir tanto para a ampliação do conhecimento acerca da política educacional brasileira e o seu contexto de produção, bem como para fundamentar as discussões que permeiam o cenário das proposições para o Ensino Médio, as quais, durante a realização desta pesquisa, demonstraram que estão longe de conquistar um consenso entre os diversos interesses que as movimentam no cenário macropolítico. É exemplo disso a aprovação em 31 de julho de 2024 da Lei 14.945/2024, que revogou parcialmente a Lei aqui estudada, demonstrando que este trabalho não encerra em si mesmo, mas pode indicar a necessidade de novas pesquisas sobre o tema.

## 2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O arcabouço teórico-metodológico desta pesquisa baseia-se no Materialismo Histórico-dialético (MHD), no sentido de analisar o objeto estudado como uma síntese de múltiplas determinações que precisam ser desveladas a partir das contradições que permeiam as relações sociais, na perspectiva de sair da aparência e buscar a essência dos fenômenos, almejando alcançar os nexos que constituem essa realidade (Netto, 2011).

O materialismo histórico-dialético parte do princípio de que o sujeito significa o mundo em que vive mediante a luta cotidiana em uma relação concreta mediada pelos meios de produção para a sua subsistência. Nesse sentido, compreende-se que o MHD se constitui como um método, um caminho capaz de auxiliar na interpretação das contradições presentes nas relações sociais (Tozoni-Reis, 2020).

Compreende-se que o sujeito se constitui como um produto histórico e deve ser analisado de acordo com o lugar que ocupa e seu contexto, pois os seres humanos constroem sua história com as condições que têm, interferindo na realidade e sofrendo interferência desta. A partir dessa premissa, esta pesquisa buscou analisar as implicações da implementação do Novo Ensino Médio no trabalho docente, buscando identificar as múltiplas determinações dos processos constitutivos da reforma curricular e as contradições que permeiam esse contexto.

Como fundamento teórico-metodológico, tomou-se do MHD as categorias de análise trabalho e mediação que, ao se relacionarem, nos ofereceram suporte para identificar as múltiplas determinações do objeto analisado e suas contradições.

O materialismo histórico-dialético é uma abordagem teórica desenvolvida por Karl Marx para entender como a humanidade se organiza e estabelece as relações sociais dentro de um contexto de sociedade capitalista, na qual o trabalho é categoria central, uma vez que, inicialmente como uma condição de criação do próprio ser humano por meio da interação entre o homem e a natureza, em uma sociedade capitalista, se descola dessa função e passa a ser, por contradição, condição de desapropriação da condição humana.

Apresentamos, desta forma, a categoria trabalho para subsidiar as discussões relacionadas ao tema central desta pesquisa, que relaciona a reforma curricular do Ensino Médio e o trabalho docente dentro de uma sociedade capitalista cujo processo de acumulação tornou-se flexível, isto é, um sistema produtivo que se fundamenta em maior flexibilidade nos processos de trabalho, nos mercados e nos padrões de consumo, além de uma maior variação no funcionamento econômico global, que se desdobra em um processo de desqualificação e desvalorização do trabalho (Harvey, 1989).

No âmbito histórico, o trabalho se configura como uma atividade intrinsecamente humana que fundamenta o ser social. Nesse sentido, é o trabalho que diferencia o ser humano dos animais, uma vez que é na materialização deste que se dá mediante a relação que o homem estabelece com a natureza, que se constitui a sua existência. De acordo com Paludo (2019), a humanidade não pode ser edificada sem o trabalho (como atividade humana), uma vez que esse funda o ser social.

Em cada época histórica, o trabalho assume uma determinada forma e dele decorre o processo de alienação, como trabalho alienado. A alienação é resultante da divisão social o trabalho e corresponde à dissociação entre o trabalho, em seu sentido ontológico, e a sua exploração como de força de trabalho. O trabalho deixa de cumprir um papel ontocriativo e construtivo, propriamente. A alienação é o estranhamento que os seres humanos adquirem ao externalizarem o produto do seu trabalho, fundamentalmente (Paludo, 2019, p.67).

Nesse ínterim, considerando as interfaces que o trabalho assume ao longo da história na sociedade, compreende-se que este se adapta às necessidades estabelecidas pelos sujeitos, adquirindo formas específicas que significam e ressignificam a ação do ser humano sobre a natureza, ocupando lugar de destaque na vida das pessoas como uma atividade central que interfere na formação da identidade, nas constituições subjetivas e torna-se um elemento fundamental no processo de socialização, um elemento indispensável para compreender os sujeitos e suas relações com o mundo (Nunes, Gonçalves & Torga, 2022).

Na sociedade capitalista, o trabalho está diretamente associado a rendimentos e produção de riquezas podendo assumir valor de uso ou de troca. Assim, o trabalho é transformado em mercadoria e as suas relações se caracterizam pela unilateralidade entre patrão e empregado, operário e proprietário - aquele que detém os meios de produção e aquele que vende a sua força de trabalho.

Partindo do pressuposto de que a sociedade e a realidade social devem ser entendidas como um sistema interconectado e complexo, é importante observar a necessidade de buscar entendimentos a respeito da inter-relação que são estabelecidas entre o todo (Lei 13.415/17) e as partes (trabalho docente) para que, a partir do conhecimento desses elementos que se apresentam aparentemente, seja possível alcançar sua centralidade para interpretar a realidade. Assim, utilizaremos a categoria mediação como mecanismo de acesso aos contextos para entender como, e se, será possível resolver as contradições e provocar as mudanças necessárias. Por meio da mediação, pretendemos compreender como os conflitos sociais serão superados ao longo do tempo.

O trabalho como categoria do MHD vai além da ação humana na transformação da

natureza em bens e serviços para atender às necessidades materiais da sociedade. O trabalho exerce também função indispensável nas relações sociais, substancial no processo de produção e da transformação da história. No capitalismo, o trabalho é sempre alienado, uma vez que a classe trabalhadora não possui o controle do que e como produz.

## 2.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para analisar as implicações da implementação do Novo Ensino Médio sobre o trabalho docente a partir da concepção de professores dessa etapa da educação básica foram traçados três objetivos específicos, os quais, uma vez alcançados, darão subsídios para responder à questão levantada nesta pesquisa.

### 2.1.1 O lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em três escolas estaduais: uma de pequeno porte, uma de médio porte e outra de grande porte<sup>2</sup>, pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação Sudoeste Baiano – NTE<sup>3</sup>, número 20. As escolas foram selecionadas considerando a técnica de amostragem não probabilística do tipo conveniência. Por essa razão, os participantes foram os professores efetivos, especificamente aqueles que trabalham diretamente com as turmas do Novo Ensino Médio, já que, por se fazer parte do quadro permanente, participaram de todo o processo de implementação do Novo Ensino Médio na unidade de ensino. O critério de inclusão utilizado para definir o lócus da pesquisa foi a identificação da quantidade de itinerários formativos ofertados de acordo com o porte da escola, uma vez que, quanto maior o porte, maior a quantidade de turmas por série e, conseqüentemente, maior a diversidade de matrizes curriculares.

No entanto, durante o processo de implementação e por orientação da secretaria estadual de educação, a quantidade de oferta desses itinerários foi alterada gradativamente, de modo que

---

<sup>2</sup> Grande Porte – GP Unidades Escolares que possuem entre 701 e 1.500 alunos matriculados Médio Porte – MP Unidades Escolares que possuem entre 401 e 700 alunos matriculados. Pequeno Porte – PP Unidades Escolares que possuem entre 120 e 400 alunos matriculados. Tais categorias são assim determinadas no Anexo V da Lei ordinária 14.032 de 18 de dezembro de 2018 que modifica a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências.

<sup>3</sup>O Núcleo Territorial de Educação - NTE é um órgão administrativo regional, vinculado à Secretaria Estadual de Educação da Bahia, que tem como objetivo identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, desenvolvendo programas que possibilitem o fortalecimento da secretaria junto aos municípios

a escola de grande porte, que iniciou o Novo Ensino Médio, em 2020, com cinco itinerários, por exemplo, passou a ofertar apenas três em 2024, o que reduziu significativamente a discrepância entre as ofertas (no que se refere a quantidade de itinerários ofertados) de uma escola para outra. Porém, a opção metodológica por manter como critério de escolha das escolas investigadas o seu porte foi mantida, pois consideramos que ainda que com a redução dos itinerários, as características de organização das escolas por porte (que depende da quantidade de alunos matriculados) pode influenciar no trabalho do professor.

O NTE 20, com sede em Vitória da Conquista, é composto por 24 municípios, responsável por 47 escolas de Ensino Médio com cerca de 29.962 alunos matriculados em 2023, e em torno de 1.600 docentes, entre contratados e efetivos<sup>4</sup>.

A escola de Grande Porte (EGP) está localizada em um município com mais de trezentos e quarenta mil habitantes, a qual conta com dezoito escolas da Rede estadual de ensino da Bahia. O corpo docente é composto por vinte e dois professores: vinte e um efetivos e um em Regime Especial de Direito Administrativo - REDA, além de uma diretora, duas vice-diretoras e duas coordenadoras pedagógicas, bem como doze funcionários de apoio distribuídos entre higienização e manipulação de alimentos. Na parte administrativa, a escola conta com uma secretária, cinco auxiliares e duas jovens aprendizes. A unidade escolar oferta a Educação Integral em Tempo Integral com três itinerários diferentes no diurno e Educação de Jovens e Adultos no noturno. Sua estrutura física está estruturada em oito salas de aula com capacidade para quarenta alunos (todas equipadas com *Smart TV* e ar-condicionado), um pátio que também serve como refeitório, um auditório com capacidade para cento e vinte e cinco pessoas sentadas, uma quadra poliesportiva coberta, uma sala de leitura, sala de gestão (direção/vice direção) uma sala da coordenação pedagógica, uma sala de secretaria, uma cozinha, além de sanitários com acessibilidade. Esta, atende a um público de 406 alunos no diurno e 350 no noturno, totalizando 756 estudantes matriculados (Documentos avulsos EGP, 2024).

#### Quadro 1– Organização curricular da escola de EGP – Turmas de 1ª série

---

<sup>4</sup> Os dados sobre o Núcleo Territorial Sudoeste Baiano-NTE 20 foram obtidos por meio de documentos digitais avulsos internos cedidos por um servidor. Não foi possível consultar os dados oficiais exatos pois esses estão disponibilizados no sistema que se encontrava inconsistente no momento da coleta de dados. Em razão disso, esses dados não puderam ser publicados a tempo de defesa desta dissertação.

<i>Dias Letivos: 200</i>		<i>Semanas Letivas: 40</i>		<i>Dias Semanais: 5</i>		<i>Aula: 50 minutos</i>		<i>Nº de h/aula/dia:7</i>	
B A S E  N A C I O N A L  C O M U M  C U R R I C U L A R	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
		Inglês	1	40	1	40	1	40	120
		Arte	1	40	1	40	1	40	120
		Educação Física	2	80	1	40	1	40	160
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	0	0	2	80	2	80	160
		Química	1	40	1	40	2	80	160
		Física	2	80	1	40	0	0	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	1	40	1	40	160
		Geografia	1	40	1	40	2	80	160
		Filosofia	1	40	1	40	0	0	80
		Sociologia	0	0	1	40	1	40	80
	SUBTOTAL			15	600	15	600	15	600
I T I N E R Á R I O S  F O R M A T I V O S	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Iniciação Científica e Intermediação Social		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Corporeidades		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Empreendedorismo e Inovação com Ênfase na Territorialidade		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES IV - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Pensamento Computacional		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES V - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ecossistema e a Dinâmica da Relação		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES VI - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ética e Meio Ambiente		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES VII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Identidade, Pertencimento com ênfase em Relações Étnico-raciais		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES VIII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Saberes da Diáspora e Direitos Sociais e Humanos		2	80	2	80	2	80	240

	ESTAÇÕES DOS SABERES IX - Técnico Profissional	2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES X - Técnico Profissional	2	80	2	80	2	80	240
SUBTOTAL		20	800	20	800	20	800	2400
TOTAL		35	1400	35	1400	35	1400	4200

Fonte: DCRB, 2022.

Quadro 2 – Organização curricular da escola de EGP – Turmas de 2ª série

<i>Dias Letivos: 200</i>		<i>Semanas Letivas: 40</i>	<i>Dias Semanais: 5</i>		<i>Aula: 50 minutos</i>		<i>Nº de h/aula/dia: 9</i>		
B A S E  N A C I O N A L  C O M U M  C U R R I C U L A R	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
		Inglês	1	40	1	40	1	40	120
		Arte	1	40	1	40	1	40	120
		Educação Física	2	80	1	40	1	40	160
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
		Biologia	0	0	2	80	2	80	160
		CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80
	Física		2	80	1	40	0	0	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	1	40	1	40	160
		Geografia	1	40	1	40	2	80	160
		Filosofia	1	40	1	40	0	0	80
		Sociologia	0	0	1	40	1	40	80
SUBTOTAL			15	600	15	600	15	600	1800
	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Iniciação Científica e Intermediação Social	3	120	3	120	3	120	360	
	ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Corporeidades	3	120	3	120	3	120	360	

	ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Empreendedorismo e Inovação com ênfase na Territorialidade	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES IV - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Pensamento Computacional	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES V - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ecossistema e a Dinâmica da Relação	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES VI - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ética e Meio Ambiente	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES VII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Identidade, Pertencimento com ênfase em Relações Étnico-raciais	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES VIII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Saberes da Diáspora e Direitos Sociais e Humanos	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES IX - Técnico Profissional	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES X - Técnico Profissional	3	120	3	120	3	120	360
SUBTOTAL		30	1200	30	1200	30	1200	3600
TOTAL		45	1800	45	1800	45	1800	5400

Fonte: DCRB, 2022.

Quadro 3 – Organização curricular da escola de EGP – Turmas de 3ª série

<i>Dias Letivos: 200</i>		<i>Semanas Letivas: 40</i>		<i>Dias Semanais: 5</i>		<i>Aula: 50 minutos</i>		<i>Nº de h/aula/ dia: 9</i>	
B A S E  N A C I O N A L  C O M U M	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
		Inglês	1	40	1	40	1	40	120
		Arte	1	40	1	40	1	40	120
		Educação Física	2	80	1	40	1	40	160
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, E	Biologia	0	0	2	80	2	80	160
		Química	1	40	1	40	2	80	160

CURRICULAR	SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	1	40	0	0	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	1	40	1	40	160
		Geografia	1	40	1	40	2	80	160
		Filosofia	1	40	1	40	0	0	80
		Sociologia	0	0	1	40	1	40	80
SUBTOTAL				600	15	600	15	600	1800
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	Iniciação Científica		4	160	4	160	4	160	480
	Intermediação Social		4	160	4	160	4	160	480
	Pensamento Computacional		2	80	2	80	2	80	240
	Língua Estrangeira Instrumental		2	80	2	80	2	80	240
	Produção Textual		2	80	2	80	2	80	240
	Linguagens Artísticas		3	120	---	---	---	---	120
	Corporeidades		4	160	---	---	---	---	160
	História da Língua Portuguesa		3	120	---	---	---	---	120
	Esporte, Lazer, Saúde e Desenvolvimento		---	---	4	160	---	---	160
	Literatura e a Construção da Identidade Nacional		---	---	3	120	---	---	120
	Arte, Comunicação, Mídia e Mercado		---	---	3	120	3	120	240
	Linguagens Artísticas e Corporeidades		---	---	---	---	4	160	160
	Gramáticas		---	---	---	---	3	120	120
	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Linguagens Culturais e Práticas Desportivas		2	80	2	80	2	80	240
ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares com Ênfase na Territorialidade		2	80	2	80	2	80	240	
SUBTOTAL			30	1200	30	1200	30	1200	3600
TOTAL			45	1800	45	1800	45	1800	5400

Fonte: DCRB, 2022.

A escola de Médio Porte (EMP) está localizada em uma cidade com aproximadamente 9.700 habitantes, sendo ela a única escola da Rede estadual da Bahia com oferta de ensino médio no município. O corpo docente é composto por doze professores, dos quais cinco são efetivos e sete estão em Regime Especial de Direito Administrativo - REDA, um diretor escolar, um vice-diretor, uma coordenadora pedagógica, além de oito funcionários de apoio distribuídos

entre higienização e manipulação de alimentos. Na parte administrativa, a escola conta com uma secretária, dois auxiliares administrativos e uma bibliotecária. A unidade escolar oferta a educação em tempo integral no diurno com dois itinerários e a Educação de Jovens e Adultos no noturno. A estrutura física da unidade escolar conta com oito salas de aula, uma biblioteca, uma quadra descoberta, dois sanitários para os estudantes com acessibilidade, dois sanitários para os funcionários com acessibilidade, dois vestiários com chuveiro, sala de dança, sala multiuso, sala dos professores, sala da gestão, secretaria, cozinha e refeitório. A unidade de ensino atende um público de 280 estudantes no diurno e 146 estudantes no noturno, totalizando 426 alunos matriculados (Documentos avulsos EMP, 2024).

Quadro 4 – Organização curricular da escola de EMP – Turmas de 1ª série

<i>Dias Letivos: 200</i>		<i>Semanas Letivas: 40</i>	<i>Dias Semanais: 5</i>		<i>Aula: 50 minutos</i>		<i>Nº de h/aula/dia:7</i>			
B A S E  N A C I O N A L  C O M U M  C U R R I C U L A R	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
		Inglês	1	40	1	40	1	40	120	
		Arte	1	40	1	40	1	40	120	
		Educação Física	2	80	1	40	1	40	160	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	0	0	2	80	2	80	160	
		Química	1	40	1	40	2	80	160	
		Física	2	80	1	40	0	0	120	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	1	40	1	40	160	
		Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
		Filosofia	1	40	1	40	0	0	80	
		Sociologia	0	0	1	40	1	40	80	
	SUBTOTAL			15	600	15	600	15	600	1800
	I T I	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Iniciação Científica e Intermediação Social		2	80	2	80	2	80	240
ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Corporeidades		2	80	2	80	2	80	240		

N E R R A R I O S F O R M A T I V O S	ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Empreendedorismo e Inovação com Ênfase na Territorialidade	2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES IV - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Pensamento Computacional	2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES V - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ecossistema e a Dinâmica da Relação	2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES VI - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ética e Meio Ambiente	2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES VII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Identidade, Pertencimento com ênfase em Relações Étnico-raciais	2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES VIII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Saberes da Diáspora e Direitos Sociais e Humanos	2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES IX - Técnico Profissional	2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES X - Técnico Profissional	2	80	2	80	2	80	240
SUBTOTAL		20	800	20	800	20	800	2400
TOTAL		35	1400	35	1400	35	1400	4200

Fonte: DCRB, 2022.

Quadro 5 – Organização curricular da escola de EMP – Turmas de 2ª e 3ª séries

<i>Dias Letivos: 200</i>		<i>Semanas Letivas: 40</i>	<i>Dias Semanais: 5</i>			<i>Aula: 50 minutos</i>	<i>Nº de h/aula/ dia: 5</i>		
B A S E	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
		Inglês	2	80	1	40	---	---	120
		Educação Física	1	40	1	40	---	---	80
		Arte	1	40	1	40	---	---	80
N A C I O N A L	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
		CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80
Física	1		40	1	40	2	80	160	
Biologia	1		40	2	80	1	40	160	
C O M		História	1	40	1	40	2	80	160

U M  C U R R I C U L A	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGI AS	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
SUBTOTAL			15	600	15	600	15	600	1800
P A R T E  D I V E R S I F I C A D A	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO		2	80	----	----	----	----	80
	PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	----	----	----	----	80
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	----	----	----	----	80
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA		2	80	----	----	----	----	80
	LITERATURA DE MEUS ANCESTRAIS		----	----	3	120	----	----	120
	MEU CORPO NO MUNDO		----	----	2	80	----	----	80
	HISTÓRIAS QUE EU ESQUECI DE LEMBRAR		----	----	2	80	----	----	80
	IDENTIDADES E PROJETOS DE NAÇÃO		----	----	----	----	3	120	120
	SENTIMENTOS DO MUNDO		----	----	----	----	2	80	80
	MUITO ROMNTICOS		----	----	----	----	2	80	80
	PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	120
COMPONENTE ELETIVO		1	40	2	80	2	80	200	
SUBTOTAL			10	400	10	400	10	400	1200
TOTAL			25	1000	25	1000	25	1000	3000

Fonte: DCRB, 2022.

A escola de Pequeno Porte (EPP) está localizada na área rural de uma das cidades do território Sudoeste Baiano, que possui uma população de aproximadamente vinte e cinco mil e quinhentos habitantes. Na cidade, há ainda mais uma unidade escolar da Rede estadual de ensino da Bahia, sendo que essa está localizada na sede. O corpo docente da escola é composto por dez professores no total sendo que quatro são efetivos e seis em Regime Especial de Direito Administrativo - REDA, além de um diretor, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. Os demais funcionários estão distribuídos da seguinte forma: uma funcionária na higienização, uma manipuladora de alimentos, uma ajudante de cozinha, um agente de portaria, uma secretária escolar e dois auxiliares administrativos. As instalações contam com cinco salas de aulas, dois sanitários para os estudantes com acessibilidade, dois sanitários para os funcionários com acessibilidade, sala dos professores, sala da gestão, secretaria e cozinha. A

unidade oferta a educação em tempo integral com dois itinerários formativos e atende a 150 estudantes, funcionando apenas no diurno (Documentos avulsos EPP, 2024).

Quadro 6 – Organização curricular da escola de EPP - Turmas de 1ª série

<i>Dias Letivos: 200</i>		<i>Semanas Letivas: 40</i>	<i>Dias Semanais: 5</i>			<i>Aula: 50 minutos</i>	<i>Nº de h/aula/dia:7</i>		
B A S E  N A C I O N A L  C O M U M  C U R R I C U L A R	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
		Inglês	1	40	1	40	1	40	120
		Arte	1	40	1	40	1	40	120
		Educação Física	2	80	1	40	1	40	160
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	0	0	2	80	2	80	160
		Química	1	40	1	40	2	80	160
		Física	2	80	1	40	0	0	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	1	40	1	40	160
		Geografia	1	40	1	40	2	80	160
		Filosofia	1	40	1	40	0	0	80
		Sociologia	0	0	1	40	1	40	80
	SUBTOTAL			15	600	15	600	15	600
I T I N E  R Á R I O S  F O R M A T	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Iniciação Científica e Intermediação Social		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Corporeidades		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Empreendedorismo e Inovação com Ênfase na Territorialidade		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES IV - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Pensamento Computacional		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES V - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ecossistema e a Dinâmica da Relação		2	80	2	80	2	80	240

I V O S	ESTAÇÕES DOS SABERES VI - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ética e Meio Ambiente	2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES VII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Identidade, Pertencimento com ênfase em Relações Étnico-raciais	2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES VIII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Saberes da Diáspora e Direitos Sociais e Humanos	2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES IX - Técnico Profissional	2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES X - Técnico Profissional	2	80	2	80	2	80	240
SUBTOTAL		20	800	20	800	20	800	2400
TOTAL		35	1400	35	1400	35	1400	4200

Fonte: DCRB, 2022.

### 2.1.2 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, questionário e entrevista semiestruturada.

A análise documental, de acordo com Ludke e André (1986) é um instrumento importante na coleta de dados uma vez que possibilita a identificação de informações que podem evidenciar e fundamentar a questão da pesquisa, uma vez que os documentos se constituem uma fonte estável e abundante. Segundo as autoras:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Ludke& André, 1986, p. 39).

Nesse sentido, os documentos selecionados inicialmente para a análise referentes à reforma do Novo Ensino Médio foram:(a) na esfera federal -a lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB, a lei 13.415/17 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); (b) na esfera estadual: o Documento Curricular Referencial da Bahia- DCRB e o Documento Orientador do ano letivo de 2021 e 2022; (c) na esfera local (escola): Plano de Flexibilização Curricular-PFC 2019 e o Projeto Político Pedagógico-PPP.

Quadro 7– Tipo de documentos analisados por instância administrativa

NACIONAL	ESTADUAL	ESCOLA
Lei 13.415/17	Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)	Plano de Flexibilização (PFC 2019)
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Documento Orientador do ano letivo de 2021 e 2022	Projeto Político Pedagógico (PPP)
Lei 9.394/1996		

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Além da análise documental, também foram realizadas entrevistas (Apêndice B) com professores que responderam ao questionário. Entendida aqui na concepção de Ludke e André (1986) como mecanismo de interação que possibilita ao entrevistador uma aproximação maior com os sujeitos da pesquisa por meio do diálogo, a técnica de entrevista é considerada também como uma das principais técnicas de pesquisas na área das ciências humanas.

Foram aplicados questionários (Apêndice A) para identificar as concepções dos docentes acerca a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas e as implicações desta no trabalho docente, bem como construir o perfil dos participantes da pesquisa. Isto contribuiu de forma relevante para a análise das categorias encontradas durante a investigação.

Marconi e Lakatos (2003) evidenciam que o questionário é instrumento de coleta constituído de perguntas ordenadas que podem ser respondidas sem a presença do pesquisador. É importante salientar que se deve enviar junto com o questionário um texto explicativo apresentando a pesquisa, seus objetivos e a necessidade de se obter as respostas. Para alcançar o objetivo desta pesquisa, o questionário constou de perguntas semiabertas. O instrumento foi testado previamente com um grupo de professores com características semelhantes ao grupo selecionado para a pesquisa. O teste revelou que o instrumento estava apto para a aplicação na busca por obtenção dos dados pretendidos para o desenvolvimento da pesquisa.

Após a validação do instrumento, ele foi enviado aos 30 docentes que compõe o grupo de participantes desta pesquisa. Dos questionários enviados, houve um total de 15 devolutivas, alcançando, com esse instrumento de coleta, 50% dos participantes envolvidos.

Tabela 2- Quantidade percentual de devolução dos questionários por escola

<b>Escola</b>	<b>Total de professores efetivos</b>	<b>Devolução do questionário</b>	<b>Percentual</b>
EGP	21	9	42,9%
EMP	05	3	60%
EPP	04	3	75%
<b>Total</b>	30	15	50%

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

As entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturada (Apêndice B) e envolveu seis professores das três escolas de Ensino Médio. O seu objetivo foi o de identificar as concepções destes a respeito da reforma curricular inserida pela Lei 13.415/17 e o que percebiam como sendo as suas implicações sobre o seu trabalho docente. Foram entrevistados três docentes da EGP, um docente da EMP e dois docentes da EPP.

Sobre a entrevista semiestruturada, Ludke e André (1986) consideram que esta, apesar de partir de um roteiro ou esquema, é flexível, permitindo ao pesquisador fazer as devidas alterações de acordo com o andamento do diálogo.

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contactar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (Ludke e André, 1986, p. 39)

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Após a transcrição, foram devolvidas aos entrevistados para que esses pudessem acrescentar ou retirar aspectos que considerassem relevantes de serem publicados sobre o tema.

### 2.1.3 Os participantes da pesquisa

Dos 15 respondentes dos questionários, aproximadamente 80% (12) são do sexo feminino e 20% (3) do sexo masculino. Todos são licenciados e o tempo de atuação dos docentes na unidade de ensino varia, de modo que 40% (6) atuam na escola há cinco anos, 7,7% (1) entre seis e dez anos, 7,7% (1) entre onze e quinze anos, 38,5% (4) entre dezesseis e vinte anos e 15,4% (2) há mais de 21 anos. A faixa etária dos sujeitos se apresenta com um

percentual de 20% (3) entre 31 e 40 anos, 40% (6) entre 41 e 50 anos e 46,2% (6) entre 51 e 60 anos.

Com objetivo de manter o sigilo, os docentes foram identificados neste texto pelo uso da letra D acrescido de um numeral correspondente.

Quadro 8- Perfil dos docentes participantes da pesquisa

<b>Sujeito</b>	<b>Sexo</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de serviço na unidade escolar</b>
D1	Masculino	Entre 31 e 40 anos	Graduado em História	5 anos
D2	Feminino	Entre 41 e 50 anos	Graduada em Geografia	Entre 11 e 15 anos
D3	Feminino	Entre 51 e 60 anos	Graduada em Filosofia	Entre 16 e 20 anos
D4	Feminino	Entre 51 e 60 anos	Graduada em História	Mais de 21 anos
D5	Feminino	Entre 31 e 40 anos	Graduada em Matemática	Entre 6 e 10 anos
D6	Feminino	Entre 41 e 50 anos	Graduada em Geografia	5 anos
D7	Feminino	Entre 41 e 50 anos	Graduada em Matemática	Entre 16 e 20 anos
D8	Feminino	Entre 51 e 60 anos	Graduada em Letras Vernáculas	Entre 16 e 20 anos
D9	Masculino	Entre 41 e 50 anos	Graduado em Educação Física	5 anos
D10	Feminino	Entre 51 e 60 anos	Graduação em Letras Modernas	Entre 16 e 20 anos
D11	Feminino	Entre 41 e 50 anos	Graduada em Química	5 anos
D12	Feminino	Entre 51 e 60 anos	Graduada em História	Mais de 21 anos
D13	Masculino	Entre 51 e 60 anos	Graduado em História	Entre 16 e 29 anos
D 14	Feminino	Entre 31 e 40 anos	Graduada em Letras Modernas	5 anos
D 15	Feminino	Entre 41 e 50 anos	Graduada em Filosofia	5 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

## 2.2 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados foram organizados de acordo com o instrumento utilizado. As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e devolução aos entrevistados para que esses confirmassem ou não suas respostas. Após a devolução, as transcrições foram exaustivamente lidas a fim de se identificar as ocorrências, as peculiaridades, e outros elementos, nas respostas às perguntas feitas.

Já os questionários foram aplicados via plataforma *online* e seus dados tabulados conforme aplicativo disponível, utilizados como forma de complementar as informações dos participantes e ou eventuais lacunas da entrevista na perspectiva de coletar o máximo de detalhes que se tornaram ponto de partida da análise desta pesquisa.

### 2.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, as categorias do método trabalho e mediação e a categoria de conteúdo advinda do próprio objeto de estudo, a saber, trabalho docente, ajudaram a desvelar as múltiplas determinações do que os docentes investigados consideram como sendo as implicações da reforma do ensino médio sobre o seu trabalho.

À medida que os dados foram organizados a partir do arcabouço teórico-metodológico, aqui definido pelo materialismo histórico-dialético, surgiram as categorias empíricas, as quais, na forma da exposição, indicam as múltiplas determinações, interpretadas a partir da mediação dos pressupostos teórico-filosóficos aqui estabelecidos.

### 2.4 CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (Anexo 1), de modo que, após a autorização, foi possível iniciar a coleta de dados. Contudo, é importante ressaltar que todos os princípios éticos estabelecidos pela resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que determina as diretrizes éticas das pesquisas com seres humanos nas Ciências Sociais, foram respeitados. Nesse sentido, foi fornecido aos participantes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, contendo todas as informações necessárias a cerca da pesquisa para que estes tivessem a opção de aceitar ou não a cessão dos dados. Nessa etapa, considerou-se importante destacar que os participantes da pesquisa tiveram seus nomes preservados, utilizando no lugar dos nomes reais das escolas e dos participantes, nomes fictícios.

### **3 ENSINO MÉDIO E TRABALHO DOCENTE: CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E DE PRODUÇÃO ACADÊMICA**

Esta seção dedica-se a discutir o contexto político e histórico do Ensino Médio no Brasil, relacionando-o aos modos de produção capitalista. Nesse contexto, o Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17) se apresenta não apenas como sendo a manifestação dos interesses da classe dominante para referendar o regime de acumulação flexível, reforçando, no Brasil, a antiga condição de exclusão das classes trabalhadoras do acesso a uma ampla formação, mas também de tentativa de reconfiguração e de controle do trabalho docente, projeto em estágio avançado dos setores empresariais que influenciam as políticas educacionais no país (Freitas, 2018).

Esta seção está relacionada aos objetivos específicos da pesquisa, que são os de: situar o trabalho docente no contexto da reforma do NEM e identificar as alterações provocadas pelos itinerários formativos na organização do trabalho docente. Ela está dividida em três partes principais nas quais são analisadas como as transformações ocorridas no Estado ao longo dos anos interferem na formulação das políticas públicas sociais, inclusive naquelas destinadas à educação. Além disso, apresenta o contexto histórico no qual se constitui o ensino médio no Brasil, demonstrando os avanços e retrocessos que perpassam a organização dessa etapa da educação básica e, por fim, o que tem sido pesquisado sobre a relação desse Ensino Médio com o trabalho docente.

#### **3.1 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Gramsci (1891-1937) defende que, desde sua concepção, o Estado torna-se uma instituição que serve aos interesses da classe dominante, garantindo a manutenção da ordem social e a proteção dos privilégios dessa classe. Nessa perspectiva, para que consiga se manter, constitui-se de duas esferas: (a) o poder coercitivo exercido pelo executivo e pelas forças militares, e (b) a sociedade civil, composta por instituições responsáveis pela disseminação das ideologias dominantes (Coutinho, 1995).

Partindo do pressuposto de que o Estado só existe em função de uma existência prévia de uma sociedade dividida em classes, conforme afirma Coutinho (1995), - cuja função é a manutenção dessa sociedade e a garantia dos interesses da classe dominante, que, por sua vez, ocorre devido às relações sociais de produção, compreende-se que a função do Estado, ao assumir uma característica reguladora, visa garantir que os interesses da burguesia tornem-se o

interesse de todos.

Ao retomar o pensamento gramsciano, Coutinho (1995) destaca que o Estado comporta duas esferas: (a) aquele que representa o “poder” pelos mecanismos de coerção, monopólio legal sob o controle da classe dominante, representados pelo executivo e pelas forças militares; e (b) a Sociedade Civil constituída de grupos responsáveis por disseminar as ideologias - como instituições religiosas, escolas, sindicatos, organizações de cultura (revistas, jornais entre outros), organizações profissionais (aparelhos privados de hegemonia), de modo que se torna a síntese da sociedade política e da sociedade civil.

Engels (1964) já salientava que o Estado é o produto das disputas das classes sociais ao citar que:

O Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, do exterior, à sociedade. Não é, tampouco, "a realidade da Ideia moral", "a imagem e a realidade da Razão como pretende Hegel. É um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embarçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entre devorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da "ordem". Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado (Engels, 1964, p.135-136).

Analisando o processo de constituição do papel do Estado moderno, observa-se que este, ao assumir o sua função de regulador perante as sociedades capitalistas, após o período de crise que se estabeleceu no pós I Guerra Mundial e em resposta aos movimentos trabalhistas, passa a estabelecer políticas públicas com o objetivo de redistribuir benefícios sociais e garantir os direitos dos cidadãos, promovendo acesso à saúde, educação, habitação e melhores condições de trabalho e de salários por meio do Estado de bem-estar social, conforme afirma Harvey (1989).

As políticas públicas sociais surgem nesse contexto, tendo, por contradição, sua origem nas tentativas do próprio sistema capitalista de superar suas crises. Hofling (2001) destaca ainda que as políticas sociais se constituem como uma forma de intervenção do Estado ao desempenhar o seu papel de mantenedor das relações estabelecidas na materialização dos meios de produção, mediadas pela força do trabalho. Em conformidade, Peroni (2003) define as políticas sociais como todas aquelas voltadas para o desenvolvimento social: saúde, educação, segurança, pensadas para minimizar os conflitos entre o trabalho e reduzir as desigualdades sociais, o que Harvey define como Estado de bem-estar social para superação das adversidades

do próprio sistema e do surgimento de novas relações de produção e de exploração do trabalho.

Este modelo de função estatal, porém, se reconfigura a partir da crise do capitalismo ao final da década de 1960. Segundo Harvey (1989), essa crise é caracterizada por uma série de problemas estruturais no sistema econômico global, marcado por dificuldades crescentes que se materializaram na acumulação do capital e no subconsumo, resultando em uma redução na rentabilidade. A crise permite a elaboração de um novo modelo de Estado, mais alinhado com o que Harvey (1989) irá denominar por Regime de Acumulação Flexível, que propõe uma reestruturação econômica capaz de reestabelecer novas condições de trabalho, de produção e de consumo que se sustenta junto à base ideológica do Neoliberalismo. Tais medidas incidiram diretamente na organização do trabalho, fundamentada na produção por demanda, marcada por relações de competitividade e precarização com redução de direitos e fragilidades nos contratos.

Para tanto, observa-se que, no regime de produção flexível, a principal mola propulsora do capitalismo exige que o Estado se reorganize no sentido de atender prioritariamente as demandas do mercado, acentuando a exploração do trabalho que, por sua vez, agrava as desigualdades sociais. Assim, dos problemas advindos dos conflitos e das contradições que se engendram na sociedade estratificada, surge a necessidade de elaboração de medidas capazes de reduzir as tensões e manter o sistema funcionando.

É salutar compreender que não há como pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social. No contexto brasileiro, o capitalismo se expande ainda com resquícios de uma sociedade escravista, colonial e conservadora, conforme afirma Peroni (2003). Nesse sentido, o Estado brasileiro passou por alternância de poder centralizador e descentralizador para atender as necessidades da sociedade de cada período, assegurando os anseios da classe dominante.

Não obstante, sob influências do processo de industrialização e globalização advindo da crise do capitalismo narrada anteriormente, o Brasil passou por uma crise econômica que provocou a necessidade de uma reorganização política e administrativa agora moldada no gerencialismo<sup>5</sup> assumindo um poder centralizador que se manifesta por meio da imposição de decisões através de medidas provisórias, aprovando apenas aquelas que atendem aos interesses da burguesia.

No Brasil, as políticas públicas sociais, mais precisamente as políticas educacionais,

---

<sup>5</sup> De acordo com Ball (2005), o gerencialismo na educação se configura como um mecanismo de aplicação das práticas de gerência empresarial na educação que caracteriza pelo estímulo à competitividade e foco na eficiência dos resultados. Sob a ótica das práticas gerencialistas, as políticas públicas tendem a ser mais centralizadas reduzindo a autonomia das instituições e dos profissionais da educação.

desde a década de 1990, que compõem a reforma administrativa, sofrem maior influência das parcerias com instituições privadas e de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), que entendem a educação como uma forma de impulsionar a produtividade. Nesse contexto, o Estado passa a investir seus recursos na educação básica, numa perspectiva gerencial, sob os princípios da eficiência, eficácia e produtividade. Ali, o governo centraliza algumas ações como financiamento, controle de qualidade, decisões sobre o currículo ligadas a avaliações externas e estímulo à competitividade (Netto, 2009).

Por outro lado, o Estado brasileiro também se caracteriza por ações descentralizadoras, sob o “pano de fundo” da educação. Com a ideia de um Estado mínimo, o processo de descentralização é uma forma de desobrigá-lo de desempenhar suas funções, característica essa que se configura até os dias atuais através das parcerias estabelecidas com os grandes conglomerados da educação brasileira, que garantem a hegemonia da classe dominante, reforçando a desigualdade sob o discurso do empreendedorismo e do protagonismo, termos bastante presentes na reforma do Ensino Médio.

Vale ressaltar que, no Brasil, as políticas voltadas para a redistribuição de benefícios, com o intuito de reduzir as desigualdades e manter as relações sociais, foram desenvolvidas por meio de estratégias compensatórias. No entanto, as ações públicas destinadas à educação devem ser orientadas pela construção de direitos sociais. Nesse sentido, a política educacional deve promover a democratização da estrutura ocupacional estabelecida na sociedade. Assim, entende-se que o Estado se manifesta como um mecanismo de controle, cuja função é reproduzir a ideologia dominante defendendo o interesse da burguesia (Peroni, 2003).

### 3.2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O Ensino Médio no Brasil perpassa por uma trajetória complexa e sofreu mudanças ao longo do tempo. Desde as primeiras constituições brasileiras, mais precisamente a partir da Constituição de 1937, a educação passa a ser considerada obrigatória e gratuita. No entanto, essa obrigatoriedade se dava apenas na educação primária, premissa que se estende até a Constituição de 1967. O ensino secundário, estabelecido pelo Decreto Nº 4.244, de 9 de abril de 1942, ou ensino de segundo grau organizado pela Lei 5692/71, hoje conhecido como Ensino Médio, ou Novo Ensino Médio, só passa a ser obrigatório a partir de 2006, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, tornando-se a etapa final da educação básica, contemplando estudantes de 15 a 17 anos de idade. Assim, o art. 35 da referida Lei prevê a finalidade do Ensino médio (Brasil, 1996):

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Baseada nos princípios referendados na mesma Lei no art. 3º e seus respectivos incisos (Brasil, 1996):

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva(Brasil, 1996).

Em uma retrospectiva, observa-se que o ensino médio no Brasil é marcado por uma trajetória de desigualdade e dualidade, com desafios persistentes para os que defendiam a democratização de seu acesso.

A primeira escola destinada ao ensino secundário, correspondente ao que seria hoje o ensino médio, foi instituída no Rio de Janeiro em 1837, anos após a instalação da família real portuguesa em terras brasileiras. Essa instituição teve como finalidade a formação intelectual da corte, aqueles que seriam os dirigentes do país. Nesse período, marcado por um governo imperialista, a função do ensino secundário era apenas preparar o estudante para o ingresso no ensino superior. Poucas instituições dedicavam-se ao ensino profissionalizante, também chamados de liceus. Nessas, apenas filhos de artesão, de professores e órfão de guerra poderiam frequentar (Alves, Silva e Jucá, 2022).

Em 1890, já no período da “República Velha” (1889-1930), o ensino secundário passou por sua primeira reforma. Conhecida como a Reforma Benjamin Constant, entre outras medidas, previu o ensino secundário em sete anos, destinado aos jovens de treze a quinze anos, com um currículo seriado e organizado em conformidade com os ideais positivistas. Em 1925, com a Lei Rocha Vaz, o percurso do ensino secundário foi reduzido para seis anos. No entanto, foram mantidas a estrutura curricular, o acesso por meio de provas de admissão e a finalidade de promover o acesso ao ensino superior (Alves, Silva e Jucá, 2022).

Mesmo com a incorporação dos ideais escolanovistas na Constituição de 1934, o que foi considerado um avanço, até esse momento ainda não havia uma lei específica destinada à educação, que era regulada por decretos e reformas como as que foram citadas anteriormente. Os princípios educacionais expressos nessa lei defenderam uma escola para todos, obrigatória, laica e única. No entanto, na prática, a educação continuava restrita a poucos, refletindo as desigualdades locais e regionais. Com um índice altíssimo de analfabetos, a maioria da população não conseguiu concluir sequer o ensino primário (Saviani, 2007).

A partir do golpe de Estado em 1937, de Getúlio Vargas (1937-1945), o poder centralizador do Estado, praticado por um regime ditatorial, entendeu a educação como um instrumento de formação de indivíduos nacionalistas, além de estar a serviço do desenvolvimento econômico do país. Nesse contexto, o ensino secundário brasileiro passou por mudanças significativas que estavam relacionadas ao momento político e ideológico vigentes. Entretanto, o ensino secundário continuava servindo as elites e separando a educação destinada aos rapazes e as moças.

Ainda nesse período, a Reforma Francisco Campos (1931), reestruturou o ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: ciclo ginásial (com quatro anos de duração, equivalente ao atual ensino fundamental II) e o ciclo colegial (com três anos de duração, equivalente ao atual ensino médio, dividido em cursos clássicos, voltados para as humanidades e científicos, voltados para as ciências exatas e naturais). Nesse contexto, o currículo começa a se organizar em um padrão parecido com o que conhecemos atualmente como formação geral básica, compreendendo disciplinas como Português, História, Geografia, Matemática, Ciências, Línguas Estrangeiras, e Educação Física. No entanto, a educação secundarista continua a ser excludente.

Com as necessidades de mão de obra qualificada, nos anos finais da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), período de efervescência do processo de industrialização no Brasil, o ensino secundário passou mais uma vez por mudanças importantes. A Reforma Capanema, implementada pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, em 1942, propôs um

ensino profissionalizante, destinado aos jovens das classes populares, para atender às necessidades do mercado de trabalho e um ensino científico ou clássico, destinado aos jovens das classes mais abastadas, com o objetivo de prepará-los para o prosseguimento em cursos superiores. A dualidade da educação secundária se expressa ainda na ausência de exames admissionais, no que se refere aos cursos profissionalizantes, para o acesso ao ensino superior, de modo que, aos jovens com essa formação, não era possibilitado o vislumbre de uma continuidade nos estudos, passando estes a encerrar a trajetória escolar e ocupar as vagas existentes no mercado de trabalho, conforme destaca Ciavatta e Ramos (2012):

Nos anos 1940, com a presença forte dos empresários que necessitavam de trabalhadores adaptados ao espírito industrializante da época, as leis orgânicas do ensino secundário, técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola), primário e normal introduziram padrões de organização e disciplina do espírito fabril para o fortalecimento da nacionalidade (Ciavatta e Ramos, 2012, p. 14).

As reformas educacionais que aconteceram no período do governo de Getúlio Vargas contribuíram para a consolidação do ensino secundário como uma etapa importante na formação dos jovens. Além disso, criaram as bases para a expansão da educação técnica e profissionalizante. No entanto, o acesso ao ensino secundário ainda permaneceu restrito principalmente às classes mais abastadas e à população urbana. Nesse sentido, o foco estava em formar uma elite intelectual e em promover a industrialização do país refletindo os interesses da classe dominante.

Com a queda de Vargas do poder em 1945 e com a emergente necessidade de uma democratização no Brasil mediante a construção de uma identidade nacional, nota-se a importância de uma mudança estrutural na organização da educação brasileira. Desse modo, a Constituição de 1946 estabeleceu novas diretrizes para a educação nacional, retomando e reafirmando princípios como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, além da autonomia universitária. Contudo, no que se referem ao ensino secundário e ao ensino superior, estes continuam acessíveis a uma pequena parcela da população, com uma tímida presença das camadas populares nesses espaços (Alves, Silva & Jucá, 2022).

Vale destacar a Promulgação da Constituição de 1946, - na qual há evidências de que a União passa a assumir a responsabilidade de legislar sobre a educação, exposto principalmente no artigo 168 -, e os debates em torno da elaboração e promulgação da primeira Lei educacional brasileira se consolida em 1961. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/61, cita pela primeira vez a nomenclatura Ensino Médio, enfatizando-o como uma etapa subsequente ao ensino primário em dois ciclos: ginasial e colegial. Além dos cursos

propedêuticos, a legislação previu também cursos secundários, técnicos e de formação de professores para atuar no ensino primário e pré-primário (Magistério). No entanto, o acesso a esta etapa de ensino se dá, ainda, por meio de exames de admissão para comprovação de aproveitamento satisfatório no ensino primário (Brasil, 1961).

Com a notável abertura do país ao capital estrangeiro, no período do golpe militar de 1964, foram realizados acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Tais acordos tiveram como objetivo o controle ideológico, considerando a educação a mola propulsora do desenvolvimento econômico, responsável por “moldar” os sujeitos para atender às necessidades do mercado, principalmente nas indústrias e no comércio. Assim, observa-se a grande influência dos organismos internacionais na elaboração das políticas públicas educacionais desde então. A consolidação da ditadura militar e a modernização arbitrária do governo reverberou na educação, culminando com a publicação da *Lei 5.692* de 1971, que reestruturou os ensinos de primeiro e segundo graus (atuais ensino fundamental e médio).

As mudanças advindas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, com a profissionalização universal e obrigatória no ensino de segundo grau, mais uma vez, se dá pela necessidade de satisfazer as necessidades do mercado. Nesse contexto, cabe à escola produzir mão-de-obra qualificada para serem absorvidas pelas necessidades da sociedade daquele momento. No entanto, os cursos técnicos oferecidos limitavam a opção dos estudantes, além de não proporcionar as mesmas oportunidades do ensino regular, deixando cada vez mais evidente o caráter dual de uma educação voltada para os pobres, que vendem a sua força de trabalho e uma educação para os ricos ascenderem para os cursos superiores e assumirem os cargos de liderança e prestígio social.

O contexto de recessão econômica e manifestações em favor da redemocratização no Brasil, além das muitas lutas travadas pelas representações dos movimentos sociais, em prol do reconhecimento dos direitos civis de todos os cidadãos brasileiros na década de 1980, culminaram com a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual estão estabelecidas as novas diretrizes educacionais, em que o Estado assume a responsabilidade de garantir a educação básica como obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos, com progressiva universalização do ensino médio. Tais avanços nessa legislação, foram consolidados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (*Lei 9.394/96*), aprovada em meio a disputas polarizadas que se revelou em meio a discussões de grupos ideológicos antagônicos: de um lado, aqueles que defendiam a escola pública, laica, obrigatória, gratuita e de qualidade para

todos, de outro, o empresariado que, de algum modo, transformou o direito a educação em mercadoria, conforme afirma Brezezinski (2010):

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (Brezezinski, 2010, p. 190).

As medidas referendadas na LDB de 1996 não perderam de vista a finalidade do ensino médio como a etapa da educação básica que deve preparar os jovens para o trabalho e progressão nos estudos. Não obstante, essa preparação para o mundo do trabalho está condicionada à adaptações e flexibilizações de acordo com as necessidades contemporâneas, o que nos conduz a entender que a educação dos jovens continua atrelada às necessidades de mercado, com um viés ideológico sustentado no neoliberalismo voltado para a promoção da economia do país.

Embora tenha trazido em seu escopo muitos avanços para a democratização da educação e para a garantia de direitos dos estudantes, a LDB de 1996 não se distancia muito dos objetivos propostos para o ensino médio nas reformas anteriores, uma vez que esse permanece reforçando a dualidade histórica entre pobres e ricos, revelando o campo de disputa de poder, daqueles que formam o grande exército de reserva, aguardando uma vaga no mercado de trabalho para vender a sua força e garantir a sua sobrevivência e daqueles que prosseguirão em seus estudos em cursos de prestígio social, formados para liderar. Nesse sentido, Saviani (1999) salienta que: “Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (Saviani, 1999, p. 27).

A tendência de uma educação com aspectos tecnológicos já estava preconizada na LDB supracitada, no entanto, foi com a reforma curricular proposta mediante a aprovação da Lei nº. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, convertida da Medida Provisória nº. 746 de 22 de setembro de 2016, que, entre outras alterações na LDB, prevê alterações em todas as etapas da educação básica e de forma mais incisiva no Ensino Médio. Assim, o discurso de flexibilização curricular por meio de itinerários formativos e do protagonismo juvenil, por meio de escolhas (de acordo com suas afinidades), foram os principais elementos utilizados para o convencimento de que a reforma seria positiva e atrativa aos estudantes, conforme afirma Silva (2022),

Para tanto, a ênfase da contrarreforma tem sido garantir uma formação voltada

para o mercado de trabalho, através do itinerário formativo técnico-profissional, mas também através da ênfase numa formação para o empreendedorismo e para a empregabilidade como elemento transversal de toda a formação (Silva, 2022, p. 138).

No entanto, tais medidas provocaram sérias discussões tanto no campo acadêmico quanto no âmbito dos profissionais da educação que trabalham diretamente com essa etapa do ensino. A efetivação da Lei 13.415 se dá através da Base Nacional Comum Curricular - BNCC que orienta os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas. A determinação legal da BNCC, apesar de virem em leis separadas, também reorganiza as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em todo o Brasil, uma vez que a BNCC preconiza uma aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências e habilidades colocando o foco no direito à aprendizagem e no discurso de um protagonismo estudantil.

Entendido como um tema relevante e polêmico, o Novo Ensino Médio tem suscitado debates sobre os interesses e objetivos subjacentes a essa reforma. Para tanto, compreender os processos que engendram essa política vai além da estrutura estabelecida em lei. É necessário, para isso, considerar que no bojo das políticas públicas educacionais há a intencionalidade e um projeto de desvalorização da escola pública e desconstrução dos saberes construídos pela humanidade.

Após diversos debates e solicitações de revogação da lei 13.415/17, foi aprovado o Projeto de Lei 5.230/2023 que prevê a reformulação do Novo Ensino Médio. Depois de nove meses de tramitação, o Projeto de Lei supracitado convergiu na Lei 14.945/2024, que sinaliza mudanças importantes no currículo em vigor desde 2022. As principais mudanças curriculares propõem recompor a carga horária da formação geral básica que passa de 1.800 horas para 2.400 horas, a redução da carga horária da parte flexível (itinerários formativos) de 1.200 horas para 600 horas, agrupamento dos componentes de história, filosofia, geografia e sociologia em área de ciências humanas e passam a ser obrigatórias em todas as séries, do mesmo modo, física, química e biologia, estas, reunidas na área de ciências da natureza. A reestruturação pretende diminuir o abismo educacional provocado pelo retrocesso vivenciado pela educação brasileira, na etapa de conclusão da educação básica, nos últimos dois anos e entrará em vigor no início do ano letivo de 2025.

Nesse sentido, a reforma da reforma será regulamentada por meio de diretrizes a serem elaboradas pelo Ministério da Educação em parceria com os sistemas de ensino estaduais e distrital até o final de 2024, e sua implementação deverá começar no início do ano letivo de 2025. É garantido aos estudantes em curso, a terminalidade do modelo em vigor até o ano de

2024, sem prejuízos em sua formação. No que se refere à formação técnica e profissional, a flexibilização admite carga horária da formação geral básica de 2.100 horas, sendo 300 horas de aprofundamento desses conhecimentos, para cumprir o que preconiza a LDB 9.394/96, artigo 2º, quando determina que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme estabeleceu o texto aprovado pela Conferência Nacional de Educação – CONAE em janeiro de 2024, que também apresentou as propostas que subsidiarão a elaboração do Plano Nacional de Educação 2024-2034.

Há de se entender como a historicidade das políticas públicas educacionais voltadas para a formação da juventude permeia a manutenção da hegemonia no poder e o funcionamento da máquina do sistema capitalista. A educação é como um produto mercadológico, conforme afirma Ball (2014), e as políticas públicas voltadas para ela são, na verdade, oportunidades de lucros para as grandes empresas do setor. Por essa razão, o discurso da escola fracassada está tão presente, pois assim, é possível propor pacotes de modelos de gestão (privados) com formações e programas que prometem “salvar” a educação (Ball, 2014).

O que se observa na reforma do Ensino Médio é que o foco se dá na descentralização da gestão e dos recursos ao transferir para as entidades privadas a definição de metas para a formação das juventudes. Além disso, entendida como um serviço, a educação torna-se cada vez mais lucrativa atraindo investimentos dos oligopólios do setor. Esse processo de mercantilização da educação a fragmenta e fragiliza, reforçando as desigualdades (Ball, 2014).

Ousamos afirmar que o alinhamento teórico da reforma do Ensino Médio proposto pela Lei 13.415/2017 propõe uma formação fragmentada que não prepara para a continuidade dos estudos, possibilitando o acesso ao Ensino Superior, tampouco prepara para o mundo do trabalho, submetendo os filhos da classe trabalhadora à lógica do capital com a oferta de uma baixa qualificação da mão de obra e de subemprego (Moura, 2020).

Na verdade, a reforma visa baratear o custo da formação, a partir da lógica de que a educação serve para os interesses do mercado e nós, no Brasil, não temos um mercado que exija para a grande maioria dos trabalhadores uma formação que lhe permita atuar em postos de atividades complexas, pois eles não existem para a maioria da população. Nesse sentido, o que está em jogo é uma formação para cada tipo de atividade (se simples ou complexa) e a partir daí a reforma (Moura, 2020, p.172).

Tampouco podemos nos recusar a compreender que as políticas públicas sociais não surgem ao acaso. Elas surgem como forma de equalizar e mediar os conflitos que se estabelecem na sociedade e são sempre pensadas pela classe dominante para a classe trabalhadora nas

relações sociais de poder, conforme salienta Hofling (2001):

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (Hofling, 2001, p.35).

Nesse sentido, evidencia-se que a reforma do Ensino Médio, como parte das reformas de Estado, faz parte de um plano de desfavorecimento da educação pública, que, de forma intencional, precariza não só a formação das juventudes, com um currículo fragilizado e esvaziado dos conteúdos considerados essenciais para se atingir o que estava estabelecido como finalidade dessa etapa da educação básica, mas também torna precário o trabalho dos docentes, mediante a desvalorização dos saberes historicamente construídos pela humanidade.

A escola, segundo Saviani (1999), tem papel dual que reproduz à sociedade de classes, estruturada para atender a interesses distintos e conflitantes, propõe uma educação para os pobres e outra educação para os ricos. A educação para os pobres tem como características possuir um ensino reducionista, ou seja, preocupado em fornecer jovens “preparados” para atuar no mercado de trabalho de forma imediata e sem o vislumbre de avanços na vida acadêmica, uma vez que poucos conseguem prosseguir em seu processo de escolarização, alcançando o nível superior. Já a educação para os ricos, segundo o autor, se estrutura em escolas focadas em uma formação voltada para a continuidade dos estudos no Ensino Superior, garantindo a manutenção do *status quo* de algumas profissões que ainda são consideradas destaques na sociedade brasileira (Saviani, 1999).

Percebe-se que a reforma proposta pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, tem relação estreita com o projeto de desfavorecimento da educação pública e de desvalorização do trabalho docente, considerando as mudanças estruturais e curriculares propostas pela BNCC, que reforçam os ideais do Estado Mínimo, como discute Saviani (2014). Tal proposta, entretanto, que atualmente rege o Novo Ensino Médio, tem sido alvo de duras críticas da comunidade científica brasileira por se tratar de mais uma tentativa de reforçar o caráter dual da educação, por desvalorizar uma formação científica, filosófica e cultural mais ampla das classes trabalhadoras, potencializando assim, desigualdades já existentes no país.

Para Wathier (2019), a intencionalidade da reforma do Ensino Médio somente reforça a competitividade e a produtividade disfarçada de protagonismo, termo muito utilizado nos documentos oficiais que regulamentam e organizam essa etapa do ensino. Por outro lado, o autor destaca que, apesar das incertezas de superação das mazelas educacionais enfrentadas ao

longo da história do país, a proposta traz possibilidades que somente poderão ser caracterizadas, analisadas e discutidas ao passo que forem implementadas, ao longo do percurso, no espaço e no tempo nos quais se efetivarem.

As pesquisas sobre essa reforma têm revelado sua relação com os setores privados, cuja influência na elaboração de políticas públicas para a educação básica tem crescido desde a década de 1990 a partir do financiamento direto e indireto de organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e o Banco Mundial - BM.

Para o Ensino Médio, a reforma curricular materializa o papel do Estado na formação da juventude da classe trabalhadora para atuar no mercado de trabalho de forma precarizada, revelando sua relação com os interesses mercadológicos e manutenção da sociedade de classes. Para tanto, o capitalismo tem como objetivo cercear o conhecimento da classe trabalhadora a fim de produzir mão-de-obra desqualificada e desvalorizada, sem autonomia e consciência crítica inclusive da sua força de trabalho. Dessa forma, condiciona-o à racionalidade da produção capitalista por meio da constituição de um perfil necessário, condicionando seus aspectos físicos, emocionais e intelectuais para a satisfação dos interesses hegemônicos, conforme afirma Kossak (2020):

As mudanças ocorridas ao longo dos anos reforçam a dualidade no ensino presente na educação básica. Historicamente essa dualidade nasce na dicotomia existente entre trabalho manual e intelectual, e manifesta-se estruturalmente em distintos ensinamentos para as diferentes classes sociais (Kossak, 2020, p.28).

Dentre as várias implicações que tal reforma pode provocar na educação brasileira, um deles pode se dar no âmbito da organização do trabalho docente. Nessa direção, apresentamos a seguir como o trabalho docente se configura no contexto escolar a partir das mudanças curriculares ocorridas previstas na Lei 13.415/2017, para atender às necessidades estabelecidas pela sociedade do capital.

### 3.3 O TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente é uma atividade humana que precisa ser compreendida em sua complexidade, uma vez que não se trata apenas do ato de transmitir conhecimentos, mas de um processo no qual o professor é o mediador entre o saber historicamente construído e as experiências que os estudantes constroem em suas práticas sociais. Desse modo, entende-se

que, para analisar o trabalho docente, é necessário observá-lo em sua totalidade, para que, assim, seja possível revelar como esse se estabelece em meio às demandas da sociedade. Além de ser uma atividade considerada pela sociedade capitalista moderna como indispensável na formação dos sujeitos, o trabalho docente também está envolvido nas relações de produção, atendendo às necessidades do capital (Kuenzer, 2021). E esta é a sua grande contradição, pois nem sempre as necessidades do capital são compatíveis com os resultados de formação humana proporcionados pela escolarização dos sujeitos dessa sociedade. Quando essas contradições se aceram, é demandada políticas públicas que organizem a educação para que essa garanta o cumprimento de uma função reprodutiva e ideológica que responda aos interesses hegemônicos do capital de (com) formação dos sujeitos para a manutenção de uma sociedade desigual.

No sentido ontológico, Saviani (2011) define o trabalho docente como uma atividade intrinsecamente humana, não-material e de consumo imediato, que se dá mediante a interação entre o professor e o aluno, como uma atividade fundamental e intencional, que tem por finalidade a disseminação do conhecimento predominantemente científico, mas também filosófico e artístico.

Dessa forma, entendendo o trabalho docente como uma atividade complexa e multifacetada, observa-se que não há como conceber nessa práxis humana a neutralidade. Com funções por vezes, antagônicas, mas sempre entrelaçadas, o trabalho docente pode ser desenvolvido a partir de perspectivas diferentes em termos de sua finalidade, concepção e organização. Quando numa perspectiva de emancipação humana (e não de sua conformação), o trabalho docente deve assumir não somente a função de promover a apropriação crítica dos conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade, mas também o compromisso político de estimular os jovens a compreenderem e transformarem a realidade em que vivem.

Nessa mesma direção, Freire (1996) salienta que o trabalho docente se fundamenta em uma prática ética e política, na qual o professor assume um compromisso com a transformação da realidade social. Para tanto, o autor destaca que a educação tem a função de proporcionar aos sujeitos uma formação fundamentada no desenvolvimento da autonomia e da criticidade em consonância com os saberes que permeiam a prática do professor.

Nessa perspectiva de uma educação para a emancipação, os saberes docente destacados por Freire (1996), e reiterados por Mororó (1999), são elementos indispensáveis a uma prática docente que se pretende democrática, intencional e emancipatória, uma vez que são esses, os pilares do exercício de uma práxis que se constrói, necessariamente, pela relação consciente entre a teoria e a prática, relação essa imprescindível para o desenvolvimento das diversas ações desenvolvidas pelos docentes.

Mororó (1999, p. 167), ao analisar o trabalho docente como uma atividade que se desenvolve na esfera de mediação entre a vida cotidiana e não cotidiana (Heller, 2016), destaca que:

A questão dos saberes necessários à prática docente diz respeito ao conjunto de elementos mediadores que consideramos imprescindíveis para possibilitar a ruptura com as formas de pensamento cotidiano e a construção da autonomia e da intencionalidade da ação pedagógica (Mororó, 1999, p. 167).

Entendendo que o docente atua como um agente da emancipação e da conscientização, Freire (1996 p.70) demarca que:

O que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (Freire, 1996, p. 70).

Nesse aspecto, nota-se quão desafiador torna-se o trabalho docente e quão importante torna-se a conscientização dos professores sobre a sua prática e sobre o desenvolvimento do seu trabalho.

Ao assumir, portanto, uma perspectiva crítica de desenvolvimento do trabalho docente, o educador assume também a responsabilidade em formar, de algum modo, sujeitos autônomos, emancipados e engajados a mudar a realidade em que vivem, manifestando resistência às diversas reformas que massificam, precarizam e intensificam o seu próprio o trabalho.

Ao discutir a relação entre as exigências de um projeto de educação que, ao invés de voltado para a emancipação humana torna-se instrumento de manutenção e conformação dos interesses do capital, precarizando a própria existência dos seres humanos, Kuenzer (2021, p. 248) alerta que esse projeto, na aparência, se revela coeso e coerente com a base ideológica que o sustenta, o que dificulta, portanto, a resistência a ele e sua superação.

Como se contrapor a esse processo de precarização que articula professores, alunos e escolas é a questão que se coloca aos professores. Embora se saiba que resistir é preciso, há que considerar que a precarização é determinada pela materialidade das relações sociais e de produção nesse regime de acumulação capitalista. Portanto, sua superação só será possível com a destruição das condições que a geraram. E que essas condições são cimentadas por uma

ideologia bem articulada que lhe confere consistência, embora aparente, e que tem atraído, por seu caráter simplificador, profissionais, trabalhadores e intelectuais. Poder de atração que se contrapõe à dureza, à dramaticidade, ao rigor que é inerente à consciência das causas da exploração do trabalho, denunciada pelo materialismo histórico (Kuenzer, 2021, p.248).

Apesar da limitação política e ideológica, a resistência aos propósitos do capitalismo em seu formato atual é legítima e necessária, pois tal postura demonstra que o enfrentamento às desigualdades sociais e à exploração do trabalho pode trilhar-se um caminho para a superação. Para tanto, a luta vai para além da resistência. E é nesse sentido que a educação, por contradição, torna-se fundamental. Como possibilidade real de estimular o desenvolvimento da consciência crítica dos jovens, a promoção de uma educação emancipatória está subjacente a tão esperada mudança profunda na estrutura da sociedade e na superação do capitalismo, na sua versão mais ameaçadora à própria existência de toda a humanidade.

Vale ressaltar ainda que o trabalho docente é atravessado pelas mesmas transformações pelas quais está acometido o trabalho de modo geral. Outrossim, atrelado ao projeto capitalista, o trabalho docente absorve características marcantes tais como: (a) a intensificação, com o aumento da produtividade com foco nos resultados (medidos e controlados); (b) desprofissionalização demarcada principalmente quando o professor assume, além das exigências de sua função, outras, na tentativa de atender às necessidades dos estudantes em seus aspectos socioemocionais, o que contribui, inclusive para o processo de desqualificação e perda de identidade dos docentes (Oliveira, 2004).

Oliveira (2004) salienta ainda que compreendendo as diversas demandas absorvidas pela escola pública, o professor, ao assumir uma função de agente, vê seu trabalho passar por um processo de fragmentação, caminhando para uma tendência neotecnicista, uma vez que este passa a não ter mais o controle sobre aquilo que ele próprio produz, afetando diretamente a sua autonomia, contribuindo para a alienação do seu labor. Contudo, apesar de todas essas transformações ocorridas no trabalho docente nas últimas décadas e mais precisamente após a implementação da Lei 13.415/2017, há ainda a possibilidade de superação dos problemas enfrentados que poderá se efetivar mediante a luta coletiva pela valorização docente e por um processo de profissionalização que esteja pautado em uma formação sólida, com bases científicas que, atreladas ao contexto sócio-histórico, sejam capazes de promover uma educação emancipatória e transformadora.

### 3.3.1 Levantamento bibliográfico das produções acadêmicas e de divulgação científica sobre trabalho docente e NEM

Para entender o trabalho docente no contexto da reforma do NEM foi necessário realizar um mapeamento das produções científicas produzidas no período de 2017 a 2022.

Para tanto, foi feito um levantamento em duas bases de dados digitais: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Além desses, considerou-se verificar o Banco de dissertações e teses - BDT do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Em termos de veículos de divulgação das pesquisas, foram incluídas no levantamento das produções dois outros tipos de fontes: anais de eventos e periódicos científicos. Em relação aos anais de eventos, optou-se pelo critério de pertinência desses na área de pesquisa e pós-graduação em educação e na área de políticas públicas educacionais, sendo que foram os da 38ª (2017), 39ª (2019) e 40ª reunião científica da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd(2021), no Grupo de Trabalho - GT5:Estado e política educacional e no Grupo de Trabalho – GT9:Trabalho e educação; e os dos XXVIII (2017), XXIX (2019) e XXX (2021) Simpósios Nacionais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae nos eixos:1- Política e Gestão da educação básica e 6–Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação. Para tanto, como descritores de busca foram delimitados os termos “Trabalho docente” e Novo Ensino Médio”, sendo que nestes, as buscas foram realizadas observando sua frequência nos títulos das produções.

Como critério de seleção dos periódicos, estabeleceu-se que essa busca se desse em revistas avaliadas no estrato A1 do Qualis-periódicos. Desta forma, foram selecionadas quatro revistas, a saber: Educação e Sociedade; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação e a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Estas, escolhidas pela relevância de excelência acadêmica, hospedadas na plataforma *Scientific Eletronic Library Online-SCIELO*. As buscas foram feitas pelos títulos dos trabalhos, nos volumes publicados entre 2017 a 2023. Na Revista, dos 7 volumes publicados em 13 números, compostos por 361 artigos, além de editoriais e dossiês, foram encontrados três artigos que tratam sobre o assunto do objeto em estudo. Na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação dos 7 volumes publicados em 28 números, composto por 316 artigos foram encontrados 2 trabalhos que podem se aproximar do objeto de estudo e na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, dos 7 volumes publicados em 17 números, composto por 322 artigos não foram encontrados trabalhos que se aproximam do objeto de estudo.

Considerando que a reforma do ensino médio é de 2017, tomou-se esse ano como

critério de busca, estendendo o período ao ano de 2022, atualizado em 2024.

Na busca realizada em 2022, a partir do descritor “trabalho docente” e “Novo Ensino Médio”, e o termo booleano AND, foram encontrados trinta e três resultados, sendo dezoito dissertações e doze teses no catálogo da Capes. No BDTD-IBCT, a busca foi realizada utilizando os mesmos descritores, no entanto com o recorte temporal de 2017 a 2022, na qual foram encontrados quatorze trabalhos sendo sete dissertações e sete teses. No banco BDT do PPGEd da Uesb, a busca realizada em 2022, utilizando o descritor “trabalho docente” foram encontradas oito dissertações. Já com o descritor “novo ensino médio” foram encontradas três dissertações, totalizando onze trabalhos encontrados, no intervalo de 2017 a 2022.

Tabela 3- Teses e dissertações por banco digital

<b>Banco</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Quantidade após primeira triagem</b>
Catalogo de teses e dissertações da Capes	30	3
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/IBICT	14	1
BDT PPGED/Uesb	11	0
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>4</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Após triagem inicial realizada a partir da leitura dos resumos dos cinquenta e cinco trabalhos encontrados e compatibilizada a repetição (ou não) das produções nos três bancos, a quantidade final resultou em três dissertações e uma tese.

Já em uma nova busca realizada em 2024, foram encontrados nas três bases de dados digitais citadas anteriormente um total de dezesseis trabalhos publicados que dialogam diretamente com o objeto em estudo, o que demonstra o crescimento vertiginoso de pesquisas desenvolvidas a partir desse tema, evidenciando a relevância das discussões sobre o tema bem como o interesse da comunidade acadêmica, o que demonstra a sua importância para o enfrentamento dos desafios que se manifestam no âmbito da educação nacional na contemporaneidade.

Entretanto, mesmo considerando a dinâmica de produção acadêmica, optou-se por manter a análise dos trabalhos encontrados no primeiro levantamento, uma vez que estes apresentaram-se relevantes e contribuíram significativamente para o desenrolar da pesquisa, oferecendo subsídios teóricos importantes para as discussões empreendidas neste trabalho.

A busca nas três revistas e nos seis anais dos dois eventos se deu a partir da análise dos títulos e dos resumos dos trabalhos encontrados. Após essa triagem, as publicações que não se relacionaram diretamente com o tema em estudo, foram descartadas, de modo que apenas sete dialogaram diretamente com a pesquisa. Assim, o resultado da busca realizada nessas plataformas se apresenta nos quadros a seguir:

Tabela 4- Periódicos por quantidade de volumes e números (2017-2023)

Periódico	Quantidade de volumes	Quantidade de números	Quantidade de artigos publicados	Quantidade de artigos selecionados
<b>Educação e Sociedade</b>	07	13	361	02
<b>Ensaio</b>	07	28	316	01
<b>RBPA</b>	07	17	322	00
<b>Total</b>	21	58	999	03

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 5- Trabalhos publicados nos Anais da ANPED e Anpae

Anais de eventos		Quantidade de trabalhos publicados	Quantidade de artigos selecionados
<b>38ª Reunião ANPED</b>	GT 5	15	00
	GT 9	20	00
<b>39ª Reunião ANPED</b>	GT 5	30	00
	GT 9	28	00
<b>40ª. Reunião ANPED</b>	GT 5	57	01
	GT 9	38	01
<b>XXVIII ANPAE</b>	Eixo 1	154	00
	Eixo 6	34	01
<b>XXIX ANPAE</b>	Eixo 1	229	01
	Eixo 6	39	00
<b>XXX ANPAE</b>	Eixo 1	73	00
	Eixo 6	42	00
<b>Total</b>		759	04

Fonte: Elaborado pela autora

Após compatibilização, foram analisadas um total de onze produções, somando as publicações que se alinharam de forma direta com o estudo, ao tratar sobre a relação entre o

Novo Ensino Médio e o trabalho docente, sendo elas: três dissertações e uma tese; quatro resumos expandidos e três artigos.

Quadro 9-Conjunto de produções científicas localizadas por tipo e quantidade

<b>TIPO DE TRABALHO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Tese e dissertações	4
Resumo expandido de anais	4
Artigos de periódicos	3
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

As três dissertações e a tese realizaram seus estudos em regiões diferentes do Brasil, sendo: um na região sul, um na região norte, e dois na região sudeste, não sendo identificada nenhuma produção na região nordeste. Os artigos e os resumos expandidos tratam de pesquisas desenvolvidas quatro na região sudeste, dois na região nordeste e um na região sul, aparecendo, portanto, pesquisas desenvolvidas na região nordeste e não resultando em trabalhos que divulguem a pesquisa desenvolvida na região norte.

É importante destacar que os autores das pesquisas são diferentes. Ou seja, os que pesquisaram dentro dos programas de pesquisa e pós-graduação não são os mesmos que divulgaram através das publicações nos artigos ou resumos expandidos identificados nos veículos selecionados para a realização do levantamento. Tal resultado pode indicar que o número de pesquisa sobre a relação entre trabalho docente e Novo Ensino Médio seja muito maior do que revela este levantamento se utilizado outras fontes de busca.

### 3.3.2 O que as pesquisas apontam sobre a relação entre o NEM e o trabalho docente

Para a realização da análise dos trabalhos científicos sobre a relação entre o trabalho docente e o Novo Ensino Médio foram considerados (a) a leitura dos resumos das teses e dissertações e (b) a leitura na íntegra dos artigos e dos resumos expandidos selecionados.

Estabeleceu-se como categorias de análise (a) a pergunta realizada, (b) a metodologia utilizada e (c) as respostas encontradas pelos/as pesquisadores em relação às suas perguntas.

Do ponto de vista metodológico, todos os onze trabalhos analisados utilizaram a abordagem do tipo qualitativa como suporte metodológico e tomou o MHD como método de

análise, identificando os desdobramentos da política pública para a reforma curricular prevista na Lei 13.415/2017 com o trabalho docente.

Provavelmente relacionado à opção do método de análise, observou-se que as pesquisas convergem para a compreensão de que, no sistema capitalista, a educação é uma mercadoria, na qual a produção (não material) se dá por meio da força do trabalho docente que subjaz às políticas públicas. Nessa perspectiva, os autores analisam ainda a relação entre o trabalho docente e a lógica do capital, na qual o trabalho docente é o impulso para fomentar um tipo de ensino e de aprendizagem baseados em princípios e fundamentos empresariais, com um ensino pautado nas necessidades do mercado.

As três dissertações e a tese estudadas apresentam a dualidade da educação e suas implicações no trabalho do professor, tendo em vista a constituição de um novo perfil de docentes. Para tanto, essas pesquisas, em sua maioria, se dedicaram a conhecer as características do trabalho docente no contexto da reforma, analisando a concepção dos professores sobre o NEM, suas condições de trabalho, além de apresentar explicações sobre a concepção de ensino das instituições privadas que influenciaram a reforma, com o caso do Instituto Ayrton Sena, por exemplo, e sua relação com as diretrizes previstas na lei.

Os artigos e resumos expandidos, de igual modo, questionam a respeito da intencionalidade da reforma, apresentando as interferências das alterações curriculares e da redução da carga horária dos componentes da Base Comum Curricular no trabalho dos professores, relacionando a reforma como uma tentativa de controle por parte do Estado, tanto para com os docentes quanto com os discentes, utilizando a educação como instrumento de segregação social, uma vez que a proposta diversifica o currículo fragmentando-o, o que propicia uma formação desigual.

De modo geral, ao analisar as implicações do NEM no trabalho docente, os autores identificam que esses se manifestam na precarização, com condições de trabalho inadequadas e falta de formação para trabalhar com a proposta. De igual modo, também percebem a intensificação desse trabalho, com o aumento da carga a partir da quantidade excessiva de componentes curriculares diferentes a que são submetidos os docentes. Tal quantidade de componentes curriculares implica em mais tempo para planejar, para preparar as aulas, para corrigir as atividades, entre outras ações, além do aumento de número de turmas e, conseqüentemente, de alunos sob sua responsabilidade. Isso sem falar que vários desses novos componentes impostos pela reforma não mantêm relação com a formação dos professores, exigindo desses profissionais maior tempo de dedicação em planejamento, estudos e elaboração de materiais para subsidiar suas aulas. A precarização e a intensificação acabam provocando o

adoecimento, uma vez que a sobrecarga no trabalho se desdobra em sobrecarga emocional, provocando enfermidades.

É possível citar como exemplo Pádua (2020), que apresenta em sua dissertação a situação das escolas estaduais no Amapá, concluindo que os objetivos advindos da materialização da Lei 13.415/2017 estão em consonância com as diretrizes estaduais e se traduzem em precarização e intensificação do trabalho docente. A autora destaca que as condições de trabalho dos docentes nas escolas de tempo integral amapaenses se precarizaram e o processo laboral desses profissionais se intensificou a partir da reforma do Ensino Médio, afetando sensivelmente o trabalho do professor e a dinâmica institucional da escola, provocando insatisfação e uma atuação pedagógica desmotivada.

Ou seja, tal como afirma Otólorá (2022) em sua dissertação:

Em síntese, no processo amplo de “reconversão” da força de trabalho, o professor como trabalhador particular vivencia o movimento universal do capital que se expande por todas as dimensões da vida social, subsumindo o processo de trabalho docente às necessidades de produção capitalista, sendo caracterizado como: reconvertido, desqualificado, desintelectualizado, responsabilizado, considerado como instrumento. Um professor artificializado (Otólorá, 2022, p.111).

Os trabalhos publicados destacam também as fragilidades na formação das juventudes, características do gerencialismo expresso na organização do trabalho docente pensado sob a ótica mercadológica e sob a gestão por resultados, propostas pedagógicas pautadas na meritocracia, utilitarista e economicista, de modo que corroboram para a perpetuação e ampliação das desigualdades sociais e educacionais.

As pesquisas apontam para um cenário em que os jovens das escolas públicas estão recebendo uma formação no Ensino Médio, precarizada e esvaziada de conteúdo, que não lhes possibilitam o prosseguimento nos estudos e nem os prepara para o tão esperado mundo do trabalho.

Em resumo, as pesquisas estão demonstrando que tanto o trabalho docente quanto a juventude brasileira sofrem com os atravessamentos ideológicos das interferências de organismos internacionais e das organizações privadas ligadas à educação que contribuiram na elaboração das determinações legais que se estabelecem por meio da Lei 13.415/2017. Essas novas diretrizes curriculares estabelecidas para o ensino médio afetam diretamente nas condições de trabalho dos docentes e de estudo dos adolescentes e jovens vinculados a essa etapa da educação básica evidenciando que as mudanças ocorridas visam atender à agenda

política neoliberal.

Na próxima seção, serão analisados os dados levantados sobre a relação entre o NEM e o trabalho docente em escolas do NTE-20 do Território de Identidade do Sudoeste Baiano. Dentre as pesquisas analisadas por esse levantamento bibliográfico, nenhuma delas problematizou o caso da Bahia.

Mesmo assim, a análise das pesquisas a partir desse levantamento indicou que, mesmo com uma quantidade ainda pequena de trabalhos publicados que problematizaram a relação entre o trabalho docente e o Novo Ensino Médio, a temática se faz relevante, pois é um tema em constante movimento que emerge das políticas públicas educacionais e que está em pauta tanto nos ambientes acadêmicos quanto nas unidades escolares, não só na Bahia, mas em todo o território nacional.

#### **4 A RELAÇÃO ENTRE A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) E O TRABALHO DOCENTE**

Nesta seção discutimos os dados coletados que subsidiaram a alcançar o objetivo de analisar as implicações do Novo Ensino Médio no trabalho docente a partir da concepção dos professores dessa etapa da educação básica. Para tanto, utilizamos as categorias precarização, intensificação e autonomia por meio das quais foram apontados os resultados encontrados nessa investigação.

Para inferir acerca o exposto, utilizamos as categorias do MHD trabalho e mediação, por considerar que estas nos auxiliaram na interpretação da realidade. Realidade essa multifacetada e, na aparência, fragmentada, que a pesquisa sob essa perspectiva teórico-metodológica busca reunir em unidades de análise coerentes

Assim, o trabalho enquanto categoria de análise nos permitiu revelar uma dessas unidades, tendo como ponto de partida empírico a concepção dos docentes a respeito da implementação do NEM e seus desdobramentos no cotidiano desses sujeitos, no desenvolvimento de suas diferentes ações profissional. Nesse sentido, a mediação nos auxiliou a explicitar os nexos que se estabelecem nas relações que circundam o trabalho docente e o Novo Ensino Médio no contexto maior de produção capitalista, nos fornecendo indícios da essência da realidade a partir da identificação das múltiplas determinações que a constitui (Kosak, 2011).

Os sujeitos participantes da pesquisa, conforme já mencionado na subseção 2.1.3, da seção 2, são professores efetivos da rede estadual de educação da Bahia que atuam em escolas piloto do NEM (escolas que fazem parte do plano inicial de implementação do NEM). Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram aplicação de questionários *online* e entrevista semiestruturada, conforme evidenciado na mesma seção.

A partir da aplicação dos questionários, verificamos que a pesquisa cobriu todas as áreas de conhecimento, a saber: Ciências humanas e sociais aplicadas e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias, uma vez que tivemos professores licenciados em especialidades que as compõe, sendo: 4 graduados em História, 2 em Geografia, 2 em Filosofia, 2 em Letras Vernáculas, 2 em Letras Modernas, 1 em Química e 1 em Matemática. Desses, 6 foram selecionados para participar da entrevista, utilizando como critério, as respostas verificadas nos questionários.

Compõe essa seção duas subseções nas quais discutiremos o sentido do trabalho docente, amparado pela discussão teórica em diálogo, dos professores participantes da pesquisa

e analisaremos como esse trabalho tem se desenvolvido no processo de implementação do Novo Ensino Médio. Para tanto, a análise foi reunida em três unidades teóricas, a saber: precarização, intensificação e alienação/autonomia do trabalho docente.

#### 4.1 O SENTIDO DO TRABALHO DOCENTE

Para contextualizar as discussões concernentes ao trabalho docente e o NEM, retomamos aos conceitos definidos por Kuenzer (2021) e Saviani (2011) que destacam o trabalho docente como uma ação indispensável para a formação dos sujeitos, no sentido de promover uma educação pautada na difusão e consolidação dos saberes construídos e acumulados pela humanidade, função social da escola. Numa perspectiva emancipatória e da construção do pensamento crítico, o desenvolvimento desse trabalho exigiria do professor total consciência a respeito da relação entre o conhecimento que ensina, as formas de sua produção e a origem histórica de ter sido ele a ser priorizado como sendo o saber escolar necessário à formação dos sujeitos humanos. Esses autores defendem que, na perspectiva neoliberal, o trabalho do professor acaba por assumir uma posição contrária à sua gênese, desempenhando funções que o desqualifica e o desprofissionaliza na medida em que sua atividade está atrelada ao processo de mercadorização da educação, característico do capitalismo

Nesse sentido, Kuenzer (2021) afirma que:

A precarização do trabalho docente, por sua vez, não é um fenômeno isolado, inserindo-se no processo mais amplo de precarização do trabalho em geral; do mesmo modo, vai sofrendo transformações ao longo do desenvolvimento do capitalismo. Por isso, precisa ser compreendida a partir de como se constituem as relações de produção e sociais por elas geradas, a partir das necessidades do processo de acumulação (Kuenzer, 2021, p.235).

Sendo a educação uma prática social multifacetada e complexa, faz-se necessário interpretar as múltiplas determinações que se estabelecem no âmbito do trabalho docente e as demandas mercadológicas impostas pelo capitalismo no contexto atual, considerando as primeiras décadas do século XXI.

Sobre esse aspecto, Oliveira (2004) destaca que as múltiplas funções exigidas do professor no cotidiano tornam o seu trabalho cada vez mais desafiador, fragmentado e desvalorizado, desviando o profissional do seu foco que é o de desenvolver a aprendizagem com base nos conhecimentos científicos.

Para a autora, ao tentar responder a tantas demandas, o professor corre o risco de perder a sua identidade:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Oliveira, 2004, p. 1132).

Logo de início já podemos afirmar que concepções sentido dos docentes sobre o seu trabalho, coletado através dos questionários e das entrevistas, converge com o conceito de trabalho como sendo uma atividade essencialmente humana que, na sua origem, ao transformar a natureza em cultura, transforma também os indivíduos nela envolvidos.

Para mim, o trabalho docente extrapola a questão da sala de aula. Nós não estamos ali somente para transmitir conteúdo, nós temos um papel fundamental na formação dos alunos. É toda uma questão: envolve não ensinar o conteúdo, mas envolve a questão também emocional, social. Ao mesmo tempo que eu ensino, eu também aprendo. A gente muda certos pontos de vista que temos. [Na] sala de aula, nós podemos crescer também. O professor não está ali só para transmitir conteúdo, eu acho que vai muito além. Principalmente quando nós conseguimos tocar os discentes e eles tem, às vezes, algum professor como referência para vida. Nós estamos ali formando cidadãos para a vida, não é somente a questão de transmitir conteúdos, não somos transmissores de conteúdo, somos formadores de cidadãos (D14 – EMP).

A compreensão que os professores têm acerca sua função reflete a consciência a respeito da importância do seu trabalho na formação dos sujeitos, bem como das suas responsabilidades sociais, de modo que o trabalho docente se torna uma prática criativa e humanizadora.

Fundamentado em uma prática ética e emancipatória, o trabalho docente pode se configurar um meio pelo qual a prática educativa ancora-se, promovendo, mediante a difusão do conhecimento científico, a promoção da consciência crítica dos estudantes, na perspectiva de que eles possam atuar de forma consciente na sociedade, no sentido de transformá-la.

Não obstante, considerando a complexidade do trabalho docente, não podemos nos ocupar apenas em tratar sobre a sua função transformadora. Permeado pelas ideologias hegemônicas, por contradição, o trabalho do professor acaba assumindo posições reprodutivistas para atender às demandas mercadológicas, na formação dos jovens que irão compor o “exército de reserva” para o trabalho, por vezes precarizado e subalternizado.

Diante disso, Oliveira (2021) reitera que a função docente, atacada pelas crises do capitalismo e suas constantes pressões sobre as políticas públicas educacionais, é forçada a se organizar coerentemente no sentido de fortalecerem um projeto de escola relacionada a uma concepção empresarial, na qual os docentes precisariam assumir posturas mais flexíveis, tanto

na forma de ensinar quanto em relação às demais atribuições que lhes forem destinadas. A autora destaca ainda que as demandas educacionais do século XXI têm estreita relação com os organismos internacionais e suas propostas de educação para o mundo, em especial para a América latina e a África. Assim:

Diante dessas crises, a escola republicana, mas especialmente os docentes, passam a sofrer ataques no que se refere à sua identidade, história, papel e função na sociedade. São discursos que desqualificam a escola e os docentes como ultrapassados, anacrônicos, refratários à mudança. Para acompanhar as demandas da sociedade do conhecimento, a escola e os docentes precisam se renovar, reformar, transformar. Os organismos internacionais desempenham um papel crucial nesse sentido, são os principais difusores do discurso da reforma (Oliveira, 2021, p. 257).

As afirmações de Oliveira (2021) se reverberam na prática de D2 e D1, ambos da EPP, quando destacam que:

Para mim, ser professor é uma das profissões mais complexas, porque atribuem a nós e esperam de nós uma série de demandas como, por exemplo: do cuidado, do abordar, do saber trabalhar diversos conteúdos e temas que serão relevantes, decisivos para a vida desses alunos (D2 EPP).

Eu vejo que hoje, sobretudo com o novo ensino médio, o sentido da nossa profissão aumentou ainda mais, porque a gente tem que tentar, em meio a essa mistura toda, dar o mínimo de “norte”, filtrar ao máximo, para que os alunos não percebam que eles estão fazendo parte de uma grande experiência. Porque eles estão sendo testados. Lá na frente, quando essa geração entender que eles foram experimentados com esse novo ensino médio, que foram fazendo teste com eles (D1 EPP).

Diante dessas afirmações - e subsidiadas pelos teóricos referendados até aqui - podemos inferir que as diversas demandas citadas por D1 e D2 fazem parte do conjunto de ataques sofridos pelos docentes na direção de (com)formá-los aos novos modelos educacionais. Esses ataques podem ameaçar a formação docente como a conhecemos, contribuindo com o processo de desqualificação e desprofissionalização do professor.

Os principais argumentos em torno da formação desse novo docente vão insistir na necessária ruptura com uma visão tradicional da profissão, que foi desenvolvida ao longo do século XX, e na necessidade de desenvolvimento de um novo profissionalismo (Oliveira, 2021, p. 258).

Outros docentes destacam em suas falas as mudanças ocorridas na função do professor nas últimas décadas, principalmente com a implementação do NEM, apresentando a possibilidade do surgimento de um novo perfil de docente que sai da posição de protagonista, e passa a assumir uma postura mais flexível em relação ao seu trabalho. Tais mudanças se justificam na necessidade de acompanhar as transformações ocorridas no âmbito mundial para sustentar a roda do sistema capitalista, principalmente no que se refere a sua reestruturação produtiva, de modo que a educação não está alheia a esse processo, mas corrobora para a sua

manutenção.

Keunzer (2021) sustenta que o surgimento desse novo perfil de profissionais e a necessidade de reestruturação na carreira docente estabelece íntima relação com o que a sociedade capitalista espera desses profissionais, de forma que essas expectativas interferem, inclusive, na forma como os professores passam a conceber o seu trabalho.

Para tanto, de forma sutil e lentamente, a reforma do NEM começa a minar o trabalho dos docentes já atuantes, de tal maneira que eles passam a apresentar fragilidades sobre o que vem a ser a sua real função. Na tentativa de dar sentido às suas ações, buscam alternativas que minimizem os prejuízos provocados pela reestruturação curricular provocada pela reforma. Nesse sentido, D1 destaca que:

Então, eu acho que hoje na sala de aula, eu tento dar sentido ao que eles estão fazendo, pegar essas disciplinas e trabalhar com aquilo que eles precisam realmente conhecer, fazê-los acreditar neles mesmos, trazer perspectiva de futuro, porque isso está se perdendo. Eu vejo que o sentido da minha profissão hoje é, ainda mais, ser esse mediador, esse suporte, entre o aluno e aquilo que está sendo oferecido para ele(D1 EPP).

De algum modo, a fala dos docentes é a concretização da discussão de Ball (2022), ao afirmar que, junto com a reforma curricular, surge também a reforma dos docentes, o que nos permite analisar o NEM em sua essência, descortinado como essas mudanças afetam os professores, propondo de forma sutil uma reconfiguração desses profissionais.

Assim, Ball (2022) afirma:

O que eu quero tentar aqui é "deixar para trás" a fachada objetiva da reforma para examinar as subjetividades da mudança e as subjetividades em mudança. Argumentarei que as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para "reformar" professores e para mudar o que significa ser professor (Ball, 2022, p.5).

Nessa mesma direção, D2 da EPP enfatiza a complexidade da função docente e de como isso pode se traduzir no cotidiano das escolas:

Então, é uma coisa assim muito complexa para a gente dar conta. Eu encarei sempre assim, mesmo com tantos desafios que a gente tem no dia a dia de sala de aula e de escola, que faz com que, às vezes, a gente desmotive ali e acolá, mas eu sempre procurei, eu sempre soube dessa importância que a gente tem na vida desses alunos. Muitas vezes, nem eles têm essa noção do quanto a educação pode ser decisiva na vida deles, mas eu sempre procurei, dentro das minhas condições, e das condições curriculares que eu trabalhei, dar realmente o meu melhor, passar o que é fundamental para eles. Nem sempre a gente consegue, porque tem várias limitações, mas para mim é isso, a educação sempre foi isso (D2 EPP).

D11 (EGP), por sua vez, destaca que o trabalho docente, sob o seu ponto de vista, é:

Apresentar o mundo de acordo com a ciência que eu domino. Eu apresento ao estudante como é que o mundo funciona, do ponto de vista químico, é o que tento levar para ele, do ponto de vista químico, como um fenômeno que a gente enxerga, que a gente ver funcionar, é o que eu tento levar para ele. [...] Já são 18 anos dando aula, para dar uma renovada nisso, eu quis trazer um pouco de aprovação na universidade mesmo! De dar um rumo para o estudante que estava tão sem propósito, sem saber o que estava fazendo no mundo. Eu trouxe a possibilidade de uma formação para universidade, como também um sentido para o meu trabalho, mostrar para eles alguns caminhos que eles podem seguir (D11 -EGP).

Dessa forma, o conhecimento científico ensinado por D11, atrelado a uma finalidade útil, que, nesse caso, é o acesso ao ensino superior, segue na contramão do que é desejada pela classe dominante que, ao influenciar a elaboração das políticas educacionais para o ensino médio, propõe uma formação esvaziada de conteúdos que descaracteriza a educação básica, permitindo a dissonância de itinerários formativos que não contribuem com a real necessidade dos jovens oriundos da classe trabalhadora.

O sentido que D14 (EMP) atribui ao seu trabalho enquanto docente segue na mesma direção que os demais, até então citados, quando reforça que:

Quando eu me coloco em sala aula eu procuro alcançar os meus alunos de uma forma geral, o que eu puder fazer para contribuir, para mudar a vida deles, é um sentido de não só estar lá por estar, de trabalhar por trabalhar, eu escolhi essa profissão porque me vejo muito nela. É poder apresentar para os alunos um futuro melhor e esse futuro só será possível quando nós alcançarmos esses jovens. O sentido é ver o crescimento desses alunos, posteriormente, pós-escola, depois, quando eles alcançarem o sucesso na vida deles, esse é o sentido. De transformar, de ser um ser transformador (D14 – EMP).

Até aqui, as falas dos entrevistados seguem a direção de apresentar o trabalho docente como uma ação que se pretende transformadora, capaz de promover sujeitos autônomos, críticos, conscientes de seus papéis sociais, subsidiada pelo conhecimento científico, que pressupõe uma formação sólida baseada nos conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade historicamente. Nesse sentido, os professores veem sua atividade de ensino, como uma possibilidade de gerar um novo futuro. Seja para o exercício da cidadania como um todo, seja para o acesso ao ensino superior, ou até mesmo para melhorar as condições vida dos estudantes e o acesso a empregos. É possível perceber na fala dos docentes que estes acreditam no papel transformador da educação.

#### 4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

As evidências presentes nas falas dos professores participantes dessa pesquisa indicam que houve por parte das políticas públicas uma imposição de sua implementação, sobretudo do NEM, com diretrizes verticalizadas.

Tais evidências podem ser observadas nas falas dos docentes quando, ao tratar sobre a implementação do NEM, destacam que esta foi apenas demandada pelo órgão competente, a saber, a Secretaria Estadual de Educação – SEC. Coube à escola apenas a tarefa de execução, a qual apenas recebeu orientações gerais dadas ora pela direção, ora pela coordenação pedagógica.

Os dados coletados por meio do questionário on-line nos revelaram que, apesar de fazerem parte do corpo docente das referidas unidades escolares, dos respondentes, 33,3% (5) declararam que não participaram da implementação do Novo Ensino Médio em sua escola e 66,6% (10) declararam que participaram. Sendo assim, aqueles que declararam ter participado avaliam o processo de implementação utilizando as seguintes expressões: “Complexo” (D2 EPP). “Muito difícil. Confuso” (D4 EGP). “Apenas fomos informados que a partir do ano de 2020 seria o Novo Ensino Médio” (D7 EGP). Essas afirmações, demonstram que o processo de implementação se deu de forma verticalizada, sinalizando para uma política do tipo *top down*<sup>6</sup>, uma implementação forçada e sem a participação efetiva dos docentes. Sobre isso D 7 da EGP afirma que:

A implementação na escola mesmo foi de cima para baixo... a gente só soube que começaria pelo 1º ano do ensino médio, com a nova carga horária, um monte de eletiva. Nós não tivemos formação para isso e foi desse feito. O Novo Ensino Médio veio assim. É tanto que a divisão lá, com as 4 áreas do conhecimento, a matrícula não foi por escolha do aluno, a matrícula foi completando; primeira turma, só um exemplo, que foi de humanas, fechou 40 alunos, abre a segunda turma de linguagens, vai 40, e assim vai. Então não teve nem seleção para o próprio aluno, ter a opção de escolha, não, não teve (D7 EGP).

Todos os entrevistados afirmaram que não houve participação dos docentes na discussão e implementação da proposta. As mudanças ocorreram paulatinamente e as informações foram repassadas pela gestão e/ou coordenação pedagógica nos momentos das Atividades Complementares – AC’s e na Jornada Pedagógica no início de cada ano letivo, a partir de 2019.

É um projeto construído de cima para baixo. A sensação que eu tenho é que as decisões tomadas em gabinetes, elas divergem sobre o nosso debate no chão da fábrica, na sala de aula, a gente faz e a gente fica esperançoso: — “Ah, vamos fazer um debate”! Faz o debate, mas tudo aquilo que a gente discutiu não chega lá e a sensação que eu tenho é que tudo isso é imposto de cima para baixo, goela abaixo, é óbvio que isso não é dito, mas é como se nos dissessem: — “Vocês são empregados e, portanto, está aqui o pacote pronto e façam isso aqui dessa forma”! A sensação que eu tenho é essa. Decisões que são tomadas nos gabinetes de ar-condicionado e que

---

<sup>6</sup> Nesse modelo de política pública, apenas dois tipos de sujeitos podem interferir no processo, os formuladores e implementadores, excluindo os demais sujeitos políticos que poderão a ser impactados por essa política. Segundo os estudiosos, este tipo de modelo provoca prejuízos, visto que as políticas públicas, hipoteticamente, deveriam resultar das demandas de um determinado grupo. Esse modelo é considerado, portanto, hierárquico (SECCHI, 2014). Esse modelo é baseado na distinção entre "Política e Administração" (WILSON, 1887), no qual os formuladores (políticos) são separados dos implementadores (administração).

estão dissociadas da vida, da vida real, da vida dos nossos alunos (D 4 EGP).

De fato, não tivemos muita autonomia. Foi tudo imposto pela SEC, meio que vem de cima mesmo. A gente só tenta pôr em prática o que vem de lá (D 2 EPP).

Não houve nenhuma participação, apenas seguimos o que foi proposto (D7 EGP).

Nesse aspecto, a verticalização na tomada de decisões, sem a escuta e a participação dos docentes pode ter como prejuízo o processo de precarização do trabalho. Como se trata de uma política imposta de cima para baixo, desprovida, inclusive, de momentos de formação, além de gerar insegurança e descontentamento, provocou intensa desmotivação e desarticulação no trabalho do professor.

#### 4.2.1 A precarização do trabalho docente

A precarização do trabalho, de modo geral, está atrelada ao processo de exploração da força laboral, com o objetivo de consolidar o poder e o controle por parte da classe dominante: os proprietários dos meios de produção. A exploração do trabalho, que se caracteriza principalmente pela flexibilização e arrocho salarial, se sustenta sob a égide das políticas públicas neoliberais que, em sua implantação e implementação, corrói os direitos trabalhistas conquistados arduamente (Piovezan e Dal Ri, 2019).

Não obstante, acompanhando o processo mencionado anteriormente, a precarização do trabalho docente se efetiva mediante a desqualificação, desvalorização profissional, condições precárias de trabalho com turmas superlotadas, baixos salários, contratações temporárias, a perda do controle sobre o processo e o resultado do seu trabalho, entre outros fatores, que corroboram para o processo de desprofissionalização dos professores e o sucateamento da educação.

Sobre esse aspecto, Kuenzer (2021) destaca que precarização do trabalho é intrínseca ao capitalismo, parte do processo de exploração da atividade laboral que sustenta os meios de produção para a manutenção do sistema capitalista e consolidação das ideologias hegemônicas. Nesse sentido, Kuenzer (2021) reitera que:

A precarização do trabalho é uma das dimensões constituintes do capitalismo, que, pelo processo de exploração, tem por objetivo a acumulação do capital; como o capitalismo, ela vai se construindo como categoria à medida que as relações de produção se transformam. Assim, precisa ser compreendida em seu processo de constituição ao longo da história (Keunzer, 2021, p.235).

Na implementação do NEM nas escolas públicas estaduais da Bahia, observamos que as péssimas condições de trabalho evidenciadas pela falta de formação para o desenvolvimento

das atividades, conforme a proposta dos itinerários formativos, bem como a dificuldade em trabalhar com componentes fora da sua especialidade, o esvaziamento do conteúdo científico, filosófico e artístico evidenciado pelo saber escolar, foram sinalizados como entraves no cotidiano dos docentes, conforme pode ser observado em suas falas:

A minha experiência foi realmente traumática. Eu acho que pelo fato de ser novidade para todo mundo. Isso daí já tira todo mundo da “zona de conforto”. Apesar de que na educação, acredito que não temos “zona de conforto”, uma vez que a gente precisa se reinventar o tempo todo, mas foi muito complicado, porque principalmente... Eu acho que essa proposta de inserir diversos componentes curriculares que não faziam parte da matriz e pôr essa demanda para nós, professores, trabalharmos e nos virarmos com ela. Então isso daí para mim, foi muito complicado. Eu tive muita dificuldade de trabalhar com determinadas disciplinas porque a gente infelizmente não tem essa formação, não tem a propriedade para trabalhar esses componentes curriculares (D2 EPP).

A falta de uma formação adequada para o trabalho com os itinerários foi considerada pelos docentes como um dos entraves que dificultou, e muito, o cotidiano de seu trabalho. A ausência de formação e a nova concepção de trabalho emergente da reforma deixam subentendidos que não há necessidade de aprofundamentos e que as expertises desses profissionais podem ser consideradas como “suporte” para a execução da tarefa de ensinar. Sobre isso, Dias, Oliveira e Mororó (2024) destacam que:

Os impactos sobre a organização e a concepção do trabalho, podem acentuar nos professores do ensino médio, problemas já vivenciados por toda categoria, tais como a intensificação e a precarização. Isto porque, a nova concepção do trabalho, consequência da reforma, o precariza ainda mais, pois dá a entender que o exercíciodesse tipo de trabalho não requer formação específica, ou seja, prescinde do domínio do conhecimento que o embasa e de teoria pedagógica para que se efetive, sendo, portanto, admitido que qualquer pessoa pode executá-lo. Enquanto isso, a sua organização, que exige maior tempo do docente, inclusive o tempo de descanso, intensifica o trabalho, levando o docente ao desânimo e ao adoecimento (Dias, Oliveira e Mororó, 2024, p. 2014)

Nas falas apresentadas é possível identificar que as mudanças curriculares provenientes da implementação do NEM impactaram de forma direta no trabalho do professor, considerando que há uma necessidade de maior tempo de estudo, planejamento e até mesmo elaboração de recursos didáticos, para que seja possível desenvolver o seu trabalho. Sobre isso, a D11 EGP afirma que:

Ter que trabalhar com muitas disciplinas em um ano só, totalmente diferentes, tudo do zero, sem qualquer material de apoio, isso com certeza bagunçou, não só para mim, mas para os meus colegas, porque ao mesmo tempo eu estava pegando Química, do 1º ano e do 3º ano, com 1h só, e ao mesmo tempo Iniciação Científica, em uma série, e pegando “Do Sal ao Sabor” em outra, e uma eletiva chamada Alimentação Saudável em outra (D11 EGP).

D1 EPP reitera que o NEM impacta de forma negativa em seu trabalho ao considerar que:

O NEM impacta no meu trabalho porque mais atrapalha do que ajuda. Eu não me sinto amparado para dar aula desses novos componentes. Não tem material didático, o livro não ajuda, os conteúdos da base foram desorganizados e unificados em uma área, no meu caso, Ciências humanas. Eu acrescento que a minha fala é também um desabafo, é a vontade de gritar: “não está bom!” Quando a gente faz essa retrospectiva, também a gente vê que antes a gente reclamava, mas que agora também continua não estando bom (D1 EPP).

As evidências presentes nas falas dos docentes reafirmam que as mudanças curriculares afetaram de forma direta o trabalho do professor ao exigir que ele leccione componentes curriculares desvinculados de sua formação inicial, com conteúdos desconhecidos e, por vezes, sem embasamentos científicos sólidos ou fora de seu domínio. Piovezan e Dal Ri (2019), reiteram que uma das características do processo de precarização docente se dá justamente na ampliação das funções desse profissional que, muitas vezes, não são cumpridas apenas no espaço escolar, estendendo a sua jornada de trabalho além da carga horária que lhe é atribuída.

Tal afirmação das autoras pode ser observada na fala de D14 EMP quando diz:

O NEM interferiu muito no meu trabalho porque eu acabo trabalhando por mais tempo. Nós sabemos que o trabalho do professor não é somente na sala de aula, nós ainda levamos muitas coisas para casa e uma vez que coloca essas eletivas, por exemplo, sem ofertar um material didático, para que a gente possa seguir um conteúdo, vai demandar mais tempo do professor, para essa questão de pesquisa, para elaboração de plano de aula, de atividade... O professor vai trabalhar muito mais do que já trabalhava, causa mais cansaço e todas aquelas ocorrências, cansaço mental, exaustão para o professor (D 14 EMP).

Os docentes destacaram que se sentiram desafiados a trabalhar com disciplinas do campo “prático”, da vida cotidiana, que não necessariamente foram instrumentalizados para tal, pois alguns componentes dos itinerários estão alheios à formação acadêmica desses profissionais. Desse modo, eles são obrigados a buscar por conta própria os instrumentos necessários para ministrar suas aulas (conteúdos, técnicas, materiais didáticos e etc.), na tentativa de construir de forma significativa, mesmo que minimamente, o que está proposto no currículo. Sobre isso, D1 da EPP e D11 da EGP destacam:

Como a gente tem uma disciplina para trabalhar e essa disciplina tem uma carga que precisa ser cumprida, então a gente precisa dar condições para que os alunos aprendam alguma coisa. Então dentro daquilo que a gente se propõe discutir, a gente acaba trabalhando outros temas como etnocentrismo, preconceito, entre outros para agregar na base. Então, minimamente, por causa do trabalho que a gente faz, essas disciplinas agregam não por elas mesmas, mas pelo que inserimos nela, porque para mim, essas disciplinas vêm vazias (D1 EPP).

Disciplinas como “Do Sal ao Sabor”, que foi a proposta que eu recebi, que tinha uma carga horária grande, comparada a Química, tradicionalmente com 2h aula por

semana, caiu para 1h aula, reduziu muito o que a gente poderia trabalhar ali, atrasando bastante currículo de conteúdos que a gente pensava antes, reduziu bastante esse contato com aluno, e aumentou nessas disciplinas, que apareciam com conteúdos extremamente estranhos ao que a gente estava acostumado. No caso aqui da Bahia, eu penso que eles queriam que eu ensinasse a química dentro de receitas regionais, como por exemplo: a feijoada baiana, maniçoba, pratos regionais, era basicamente isso. Como fazer essa correlação? Eu não sabia exatamente o que eles queriam a partir dos pratos regionais que eles estavam colocando. Era para ensinar o prato regional? Esse componente só vem com a ementa. Eu tive realmente dificuldade de aplicar isso e acabei aplicando mais o que era conteúdo Química, eu acabei trabalhando mais com pesquisas (D 11 EGP).

Situações como essas denotam que, o que está em voga nesse novo formato, principalmente nos itinerários formativos, são componentes curriculares que valorizam saberes do senso comum, em detrimento dos conhecimentos científicos que compõem os componentes da Formação Geral Básica.

Nesse sentido, D7 EGP considera que o há dificuldade em desenvolver suas atividades laborais, pois:

Tive que assumir disciplina que eu não tive formação... eu sou formada em matemática, licenciada em matemática, e recebi disciplinas de física, de educação financeira, de empreendedorismo, várias disciplinas... Educação financeira ainda bem, mas e empreendedorismo? Quem me garante que eu sou uma pessoa empreendedora, para ensinar isso para os alunos? É o desafio de estar se reinventando todo dia, de ter que sentar todo dia para procurar conteúdo, de estar tentando aprender algo novo, para levar para o aluno, que chame atenção para o aluno. É mais tempo ainda, de preparo de aula, eu acho que isso foi um grande impacto (D7 EGP).

A gente já tem um monte de matérias que a gente pode trabalhar e ter que trabalhar com muitas disciplinas em um ano só, totalmente diferentes, tudo do zero, sem qualquer material de apoio, isso com certeza bagunçou, não só para me, mas para os meus colegas, porque ao mesmo tempo eu estava pegando Química, do 1º ano e do 3º ano, com 1h só, e ao mesmo tempo Iniciação Científica, em uma série, e pegando Do Sol ao Sabor em outra, e uma eletiva chamada Alimentação Saudável em outra. Quando eu ia somar, eu tinha cinco planos, diferentes, para dar conta, dos quais, três disciplinas que eu nunca tinha visto na vida, e eu tive que aprender ao mesmo tempo (D11 EGP).

Além da falta de formação, como destacado pelos participantes desta pesquisa, os professores se sentem despreparados e inseguros para desenvolver a docência em meio à implementação da Lei 13.415/2017 e todas as subjetividades inerentes a ela. Podemos inferir que os atravessamentos provocados pelo processo de precarização do trabalho docente podem se desdobrar em desmotivação e até mesmo adoecimento, conforme menciona D 11 EGP:

Não sei se é um impacto direto da reforma, esse adoecimento é geral. Eu agora estou sendo atendida por psicólogo e psiquiatra. Minha ansiedade aumentou demais, já tinha acontecido essas crises antes, mas recentemente está em um nível muito alto, que eu acredito que está relacionado com a própria forma da gente não ver sentido nisso, não faz sentido no que está fazendo. Essa reforma trouxe uma frustração enorme e atrapalha o nosso trabalho, uma vez que a gente não consegue fazer aquilo que foi treinado para fazer (D 11 EGP).

A situação mencionada por D11 EGP já foi evidenciada por pesquisas conforme destaca Piovezan e Dal Ri (2019). As autoras reiteram que a sobrecarga do trabalho pode se desdobrar em adoecimento tanto físico quanto emocional, o que afeta diretamente a qualidade de vida dos professores:

Por razão de uma rotina sobrecarregada de trabalho, os docentes apresentam problemas emocionais, como *stress*, depressão, síndrome de *burnout*, e físicos, tais como, cansaço, doenças ortopédicas, tendinite, lombalgia, bursite, artrites, hipertensão, problemas vasculares ou ligados à voz (Piovezan e Dal Ri, 2019, p.6)

Atrelado a isso, há uma tentativa de controle e desvalorização do trabalho docente, o que gera cada vez mais insatisfação tão característica em uma categoria cuja atividade laboral precariza-se cada vez mais.

Além dos problemas discutidos até aqui, é possível analisar que não há neutralidade na educação, sendo esta um território de disputa, já que é por meio dela que as ideologias são disseminadas, para o “bem” e para o “mal”, para “libertar” e para “oprimir”, para “conscientizar” e para “alienar”. A precarização do trabalho docente faz parte do plano de desfavorecimento da escola e da educação pública, sendo este o principal meio de ataque a esses agentes tão potentes na sociedade. Uma vez que a educação pública é sucateada e a carreira dos docentes é fragilizada, conseqüentemente a formação das juventudes, filhos da classe trabalhadora, perde a qualidade, fortalecendo a cadeia produtiva do capitalismo e perpetuando os interesses hegemônicos, ou seja, a manutenção do poder e o lucro.

Nesse mesmo sentido, agora tratando sobre a questão curricular, nota-se um esvaziamento de conteúdos nos novos componentes curriculares que compõem os itinerários formativos, parte diversificada do currículo, sendo necessário um esforço por parte dos docentes para construir de acordo com seus conhecimentos e buscas individuais, um plano de curso possível, baseando-se apenas em uma ementa:

Simplesmente foi algo jogado em cima da gente, como se agora falasse: “se vira”, “você vão ter agora que criar disciplinas, criar ementas, criar atividades, fazer algo para despertar os alunos” o que é quase impossível. Então, só mais responsabilidade em cima da gente (D7 EGP).

Eu achei um desafio grande, só a ementa, não estava dizendo o que eles queriam que a gente trabalhasse. Na maior parte do tempo a gente trabalhava os conceitos químicos e o contexto era explicar receita, era para dizer como é que era feito maniçoba, a feijoada baiana, ou coisa parecida, eu tive dificuldade. De fato, tinha os tipos de panelas, tinha isso lá no contexto, lá na ementa, eu tive dificuldade fato de atribuir o que era para fazer (D11 EGP).

As falas dos participantes citadas anteriormente sinalizam para a desvalorização dos saberes docentes, o que contradiz a própria função do professor, quando pensamos numa proposta que se pretende emancipatória, na qual o significado social do trabalho do professor está diretamente atrelado ao seu papel como mediador na relação do aprendiz com o conhecimento historicamente construído e definido como sendo conteúdo escolar. O processo de desvalorização, como já citamos, prescinde da intencionalidade em desqualificar e destruir a formação e a profissão docente e por consequência a educação pública que, ao passo que atende aos interesses dominantes, permeada pelas ideologias neoliberais, se distancia cada vez mais do princípio da garantia da qualidade, previsto na LDB 9.394/96 art. 3º inciso IX (Brasil, 1996).

Outro ponto abordado pelos participantes foi a ausência de uma formação adequada para o trabalho com a proposta e com os novos componentes curriculares, o que fragiliza a prática diária dos professores que sequer tiveram acesso a materiais didáticos de suporte para o trabalho com os itinerários. Não houve uma formação em rede (de forma obrigatória) que conseguisse dar conta de problematizar as demandas das unidades escolares aliadas às propostas advindas da reforma.

Sobre esse aspecto, Kuenzer (2021) enfatiza que o próprio processo de precarização e a intencionalidade mercantil intrínsecas nas políticas educacionais já pressupõem uma ação docente sem necessidade de aprofundamentos, uma vez que o foco da formação dos jovens está em aspectos comportamentais e não em uma formação plena.

Sobre isso a autora destaca que “Para trabalhar nas escolas com condições precárias de trabalho pedagógico e que atendem aos alunos da classe trabalhadora, não é necessário um professor plenamente qualificado” (Kuenzer, 2021, p. 245).

A afirmação de Kuenzer (2021) reforça a discussão sobre o novo perfil de professor que se desenha a partir das políticas educacionais para o século XXI, delineando que o papel do professor como aquele que media os saberes cotidianos, saberes espontâneos em detrimento da “condição de organizador de situações significativas de aprendizagem” (Kuenzer, 2021, p. 246).

Ao analisar os dados dos questionários aplicados foi possível verificar que 73,3% dos respondentes afirmam não ter participado de nenhuma formação para atuar com os componentes da parte diversificada do currículo ao passo que 26,6%, afirmam que participaram. Um desses declara ainda que a formação aconteceu durante as Atividades Complementares (AC), no entanto, segundo este, as informações foram insuficientes: “Poderia ter sido mais explorado, a formação só nos momentos das AC’s não foi suficiente” (D7 EGP).

Confrontando os dados dos questionários durante a entrevista semiestruturada acerca de

uma possível formação, os docentes relataram que, na verdade, o que tiveram foram reuniões informativas, nas quais recebiam as diretrizes a serem seguidas.

Sobre esse aspecto D7 EGP reitera que:

Nós tivemos algumas reuniões com a coordenação, onde foi colocado que seria o Novo Ensino Médio, mas aquilo só estava no papel, que teria quatro eixos de formação para os alunos: Linguagens, Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, que a partir do primeiro ano nós fomos informados, mas nós não fomos formados para isso (D7 EGP).

Ademais, além da ausência de uma formação adequada para os docentes, o distanciamento dos novos componentes da realidade dos professores configurou uma insegurança no que se refere ao desenvolvimento dessas aulas bem como uma sobrecarga de demandas, uma vez que, para desenvolver seu trabalho os professores passam a dedicar-se ainda mais em busca de materiais de apoio, estudos e planejamentos para conseguir, mesmo que minimamente, cumprir com o que foi proposto pelas ementas disponibilizadas no DCRB.

A precarização do trabalho docente se revela de forma muito clara quando há uma desvalorização dos conhecimentos científicos (formação inicial) em detrimento de saberes que supostamente os docentes possam ter (expertises), para suprir o cumprimento de uma matriz curricular esvaziada de sentidos para a formação das juventudes e ao que parece caminhar para o processo de desprofissionalização do trabalho do professor, conforme salienta (Oliveira, 2004).

Assim, mesmo demonstrando insatisfação e discordância ao que foi proposta com a reforma, os docentes se sentiram muitas vezes obrigados a cumprirem com as diretrizes ora estabelecidas, como podemos observar na fala de D2:

Quando a gente sente que os desafios se sobrepueram à nossa vontade e ao que a gente poderia fazer melhor, aí a gente fica realmente muito frustrada. Foi como eu me senti. Eu percebi que o que eu estava fazendo não estava sendo significativo, até porque eu não tinha determinadas habilidades para trabalhar com os componentes. Eu me sinto em um “faz de conta”: fingindo que estou ensinando e o aluno fingindo que está aprendendo. E assim a gente vai...para mim foi surreal, pegar componentes curriculares com os quais eu jamais tive noção em minha vida de como trabalhar aquilo (D2 EPP).

Nota-se aqui que os impactos no trabalho docente decorrentes da implementação do NEM, citados pelos docentes, aqui também entendido como implicações, se desdobram em precarização, conforme discutido até aqui, no entanto, outras categorias surgiram ao analisar os dados coletados. O que nos conduziu a afirmar que, além da precarização, houve também a intensificação com a sobrecarga de trabalho provocada, principalmente, pela compulsoriedade

em assumir a docência de componentes alheios à formação dos professores, na maioria das vezes.

Além disso, é possível afirmar que o processo de alienação tão presente no trabalho submetido ao modo de produção capitalista, ao qual está atrelada a educação que, nesse cenário, torna-se uma mercadoria disputada pelos grandes empresários do setor com total aval do Estado.

Na próxima subseção, discutimos o processo de intensificação do trabalho docente com a implementação do NEM e, em seguida, apresentamos a alienação pretendida pela política e superada por alguns em posse da autonomia docente, utilizada como mecanismo de subversão e garantia de que a escola possa cumprir a sua função enquanto formadora de conhecimento.

#### 4.2.2 A intensificação do trabalho docente como implicação do NEM

Como parte do processo de precarização do trabalho, a intensificação se caracteriza pelo aumento de tarefas a serem realizadas pelo trabalhador em um espaço de tempo reduzido. Nesse sentido, Marx (2013) reforça que é por meio da intensificação que a mão de obra é explorada e o capital extrair maior valor e controle ao trabalho para aumentar a produtividade. Sobre isso, Marx (2013) ao contextualizar o modo de produção capitalista do século XIX, afirma que:

O prolongamento desmedido da jornada de trabalho, que a maquinaria provoca em mãos do capital, suscita mais adiante, como vimos, uma reação da sociedade, ameaçada em suas raízes vitais, e, com isso, a fixação de uma jornada normal de trabalho legalmente limitada. Com base nessa última, desenvolve-se um fenômeno de importância decisiva, com que já nos deparamos anteriormente: a intensificação do trabalho (Marx, 2013, p.591).

Não obstante, os problemas apresentados e discutidos por Marx (2013), no cenário europeu, em meados do século XIX, estão vigentes até os dias atuais, considerando o século XXI. Por essa razão, ao longo dos últimos duzentos anos, diversos autores discutem as sequelas provocadas pelo meio de produção capitalista considerando a força de trabalho como fonte central do processo de exploração por meio da intensificação que constitui parte do processo de precarização, no sentido aumentar a produtividade, gerar mais lucro e aumentar o controle sobre o trabalhador.

Oliveira (2004) destaca que a necessidade de adaptação dos meios de produção com o avanço do sistema capitalista ao longo dos anos exige novas formas de organização demandadas pelo próprio mercado. É nesse sentido que a flexibilização no trabalho surge corroborando para o processo de intensificação do trabalho. Sobre isso, Oliveira (2004) reafirma:

A flexibilidade aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho (Oliveira, 2004 p.1139).

Piovezan e Dal Ri (2019) enfatizam que a flexibilização, como o próprio termo sugere, é demarcada pela flexibilidade exigida pelas novas formas de organização do trabalho, - nas formas de contratação, cumprimento de horários (reduzidos ou ampliados), diversificações salariais, com a inserção de bonificações, por exemplo -, que em seu âmago contribuem para o processo de intensificação do trabalho.

Na educação, a relação da flexibilidade com a intensificação configura-se da mesma forma, já que as políticas públicas educacionais convergem com as demandas de mercado. Sobre esse aspecto, Piovezan e Dal Ri (2019), em consonância com Oliveira (2004), destacam que a flexibilização é um elemento chave no processo de intensificação uma vez que é por meio dessa flexibilidade que as atividades laborais dos professores são ampliadas exigindo dele maior esforço e tempo para o desenvolvimento de suas funções. As autoras reforçam que:

A flexibilização é um dos elementos que fazem parte da precarização do trabalho que atingiu os trabalhadores de diversas categorias, inclusive da categoria docente dos países que investigamos neste estudo: Brasil e Portugal. A flexibilização do trabalho docente é caracterizada pela ampliação das competências e funções que devem ser realizadas por este profissional no interior da escola e fora do recinto escolar (Piovezan e Dal Ri, 2019, p. 3).

Com a implementação do NEM e as novas demandas demarcadas pela reestruturação curricular, o processo de intensificação do trabalho docente pode ser observado pelo aumento de turmas e alunos atendidos, quantidades de componentes curriculares a serem lecionados, acúmulo de atividades de correção e planejamento (Piovezan e Dal Ri, 2019).

Os dados analisados nos permitiram confirmar que houve uma intensificação do trabalho do professor com a política curricular expressa pela Lei 13.415/17. Isso, porque, a partir da alteração curricular, os professores passaram a se verem obrigados a assumir uma quantidade maior de componentes curriculares para conseguirem completar sua carga horária de docência. Esses novos componentes, como demonstramos anteriormente, muitas vezes foram incorporados à carga horária de trabalho do professor sem que esse sequer compreendesse a essência das ementas dos itinerários e sem qualquer relação com a sua formação inicial ou continuada.

Além de serem novos, houve também um aumento considerável de tipos de

componentes curriculares. Entre o grupo investigado, por exemplo, observa-se que há docentes que trabalham com até sete, sendo esses que contemplam tanto a Formação geral básica do currículo quanto a Parte diversificada/Itinerário formativo.

Mas houve também o registro de outros docentes que trabalham com apenas um componente, como é o caso de D5. Esse docente, que ministra apenas um componente, está lotado na mesma unidade de ensino que D6 que trabalha com seis componentes diferentes. O que justifica a programação de D5 em apenas um componente curricular nessa unidade de ensino é que este é o único professor do componente, a saber, Matemática, e o mais antigo, com aproximadamente dez anos de tempo de serviço na escola. Nesse caso, D5 tem prioridade na distribuição da carga horária conforme prevê as regras descritas no manual de programação de professores da rede estadual da Bahia. Esse documento, que orienta como deve ser realizada a distribuição da carga horária de efetiva regência do professor, é expedido via portaria anualmente. Em 2024, o Manual de Programação foi publicado por meio da Portaria nº 136/2024.

Os dados dos questionários demonstraram que 83,6% consideram que os novos componentes que ministram estão alinhados à sua formação inicial. Em contrapartida, 13,3% discordam, o que conduz à necessidade de compreender melhor o que seria esse alinhamento.

Quadro10 – Relação docente/, carga horária e componentes curricular das Escolas de Grande, Médio e Pequeno Porte.

<b>Docente</b>	<b>Porte da Escola</b>	<b>Componente curricular Formação Geral Básica</b>	<b>(Componente curricular Itinerário formativo</b>
D1	Pequeno	História	Identidade e Projeto de Nação; Empreendedorismo e Inovação; Identidade, Pertencimento com ênfase em Relações étnico-raciais; Cultura e Patrimônio Cultural.
D2	Pequeno	Geografia, Sociologia	Projeto de vida, Territorialidades, Empreendedorismo e Identidades e Projeto de Nação.
D3	Grande	Filosofia	Intermediação Social e Projeto de vida
D4	Grande	História	Humanidades
D5	Médio	Matemática	-
D6	Médio	Geografia, Sociologia	Projeto de vida, Territorialidades, Empreendedorismo e Identidades e Projetos de Nações.
D7	Grande	Matemática	Educação financeira e Empreendedorismo
D8	Grande	Língua Portuguesa, Arte	Corporeidades
D9	Grande	Educação Física	-
D10	Grande	Língua Portuguesa, Artes	Cultura e Patrimônio Corporal Cultural
D11	Grande	Química,	Do sal ao sabor, Alimentação saudável, Iniciação Científica
D12	Grande	História, Sociologia	Projeto de vida, Iniciação científica e intermediação social
D13	Grande	História	Projeto de Vida

D14	Pequeno	Matemática	Empreendedorismo, Educação Financeira
D15	Médio	Língua Portuguesa, Inglês, Artes	Sentimentos de mundo, Muito românticos, Literatura e empoderamento social, Leitura e escrita de mundo

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

É possível verificar no quadro uma variação em relação à distribuição dos componentes relativos ao Itinerário formativo ministrados pelos docentes revela uma disparidade na distribuição da carga horária e no currículo em uma mesma unidade escolar, evidenciando que os docentes com maior tempo de serviço e com componentes que possuem uma carga horária maior na Formação Geral Básica, têm a possibilidade de não trabalhar com itinerários formativos, se essa for a sua escolha.

Mesmo que o princípio da distribuição considere a carga horária total do docente, ao diminuir a carga horária de determinados componentes curriculares relacionados à Formação Geral Básica, a reforma do NEM levou ao aumento no volume do trabalho dos professores afetados, uma vez que precisaram se adaptar à flexibilidade curricular, proposta mediante a oferta dos itinerários formativos, ministrando novos componentes da parte diversificada. Uma vez que os novos componentes curriculares não possuem material didático específico, os professores precisam buscar por conta própria os recursos necessários para o desenvolvimento de suas aulas, conforme observa D6-EPP:

Muitas vezes gasto muito tempo procurando atividades diferentes para aplicar para a parte diversificada e não tenho tempo suficiente em planejar uma aula mais dinâmica e atrativa nas eletivas (D6 EPP).

Apesar dos docentes considerarem, em sua maioria, que os componentes da parte diversificada do currículo estão alinhados com a sua formação inicial, eles destacaram que não se sentem preparados para ministrá-los, sendo necessário dedicar maior tempo de estudo, produção de materiais e buscas de sugestões de aulas e atividades em fontes diversas, inclusive em trocas de mensagens em aplicativos e na web.

Essa situação se agrava quando as condições de trabalho não são favoráveis considerando a falta de recursos, o afastamento dos princípios e fundamentos que guiam a formação inicial dos docentes, bem como a superficialidade na qual se encontram as aulas da parte diversificada da matriz curricular, sugerem um ensino empobrecido e ineficaz que compromete a formação da juventude, filhos da classe trabalhadora. A esse respeito D1-EPP relata:

Uma perda indiscriminada de condições de possibilidade para a produção do conhecimento, além de precarização do trabalho docente, haja visto o distanciamento

da sua base de formação e um "faz de conta" em relação às aulas, pois estamos cada vez mais sujeitos a componentes sem base, sem material e sem condições de tempo para estudo (D1-EPP).

A resposta da D1-EPP pode revelar a intensificação do trabalho docente e as interferências dessa precarização no cotidiano e na vida desses profissionais, já que alguns relatam estarem desmotivados por atuarem com componentes que estão dissociados de sua formação, o que tem provocado o aumento do volume de trabalho, diminuindo o tempo livre em casa.

É possível inferir também que, com base nas informações obtidas, há possibilidades de diferentes formas de precarização em uma mesma unidade escolar, considerando que há áreas com uma sobrecarga maior de trabalho em detrimento de outras, como pode ser observado no quadro anterior, ao comparar os componentes dos sujeitos da escola de Médio Porte: D5, que ministra apenas aulas de Matemática e D6 que além de ministrar dois componentes da Formação Geral Básica, ainda precisa ministrar mais quatro componentes do Itinerário Formativo, para conseguir completar as horas de docência, totalizando seis componentes: Geografia, Sociologia, Projeto de Vida, Territorialidade, Empreendedorismo e Identidade e Projeto de Nação, o que demanda muito mais tempo de estudo, preparação das aulas, planejamento, correções e atendimentos aos estudantes.

Os dados também evidenciam que há de certa forma um privilégio na área de Matemática como aquela que sofre menos implicações, uma vez que nessa, os docentes não precisam sobrepor uma quantidade muito grande de componentes como é observado na área de Ciências Humanas, por exemplo.

Ao considerar o porte das unidades escolares, o que se percebe é que ao comparar os componentes ministrados por docentes de uma mesma área, a saber: Ciência Humanas, nota-se que o docente da Escola de Pequeno Porte (D1), tem o seu trabalho mais intensificado, pois, além de trabalhar o componente de sua formação, História, ainda precisa completar as suas horas de docência ministrando mais quatro componentes do Itinerário Formativo: Identidade e Projeto de Nação; Empreendedorismo e Inovação; Identidade, Pertencimento com ênfase em Relações étnico-raciais; Cultura e Patrimônio Cultural. Em contrapartida, D13, da Escola de Grande Porte, que possui a mesma formação de D1, complementa a sua carga horária de docência com o componente da FGB, História e um componente do IF. Projeto de Vida, o que nos conduz a afirmar que os docentes das escolas de pequeno porte têm seu trabalho mais intensificado, ao comparar ao trabalho dos docentes das escolas de Médio e de Grande Porte.

A serem questionados sobre os tipos de atividades que passaram a desempenhar além das previstas para as horas de AC (atividade complementar) após a reforma, os docentes D9, D10, D11 da EGP responderam que: “O planejamento não acontece só nas AC’s, em casa trabalhamos ainda mais na elaboração das atividades” (D9-EGP); “Em tempo livre em casa dedicado a planejamento e correção” (D10 - EGP); “Mais trabalho para casa” (D11 - EGP).

As mudanças advindas da Lei 13.415/2017 impactaram de modo os docentes que esses se sentem desmotivados com as novas demandas, bem como consideram que desestruturou sua prática docente. A reforma também revelou, em sua implementação, estar dissociada da realidade. Ao ser questionado sobre as implicações provocados pelas mudanças os docentes D9- EGP e D12- EGP responderam que:

Sim, muito. Desestruturou nossa prática e não ofereceu nenhum suporte pedagógico, formação continuada, nada. Sequer fomos verdadeiramente ouvidos (D9 EGP).

Sim. Para pior. Parece que quem elaborou desconhece os assuntos relativos à ciência (D12 EGP).

As implicações consideradas mais relevantes foram:

Dificuldade para se organizar e planejar as aulas, pois perdemos o norte, o parâmetro do que ensinar e de como fazer. Ninguém entende esse novo modelo. E os alunos estão sobrecarregados e não respondem da mesma forma (D2 EPP).

O excesso de disciplinas. O aumento de planejamento e a falta de tempo para fazer. A nossa saúde mental prejudicada (D8 EGP).

Uma questão que eu considero relevante é a diminuição de aulas, para conseguir fechar a carga horária é necessário pegar várias turmas, quando não a escola toda e isso gera um certo desconforto no trabalho. Outra coisa, é o professor pegar componente que não tem nada a ver com a sua formação e ter que se "virar" para dar conta das aulas (D9 EGP).

Ao serem questionados sobre o trabalho desenvolvido antes e depois da reforma, os docentes fizeram um comparativo relatando que, embora necessitasse de mudanças, o ensino médio, antes da Lei 13.415/17, dedicava um tempo maior à Formação Geral Básica, e com isso, os professores tinham mais possibilidades de desenvolver os conhecimentos com os estudantes, cada um em sua área de formação. Com o NEM, houve uma desorganização dos conteúdos, inserção de novos componentes desconhecidos e desalinhados, redução de carga horária dos componentes básicos em detrimento dos itinerários.

Os professores reafirmam que, tanto eles quanto os estudantes perderam com a implementação do Novo Ensino Médio, uma vez que não veem sentido nos componentes ofertados com esse novo modelo de ensino. Sobre isso, D7 EGP salienta que:

Depois da reforma houve uma redução drástica na minha disciplina, matemática, antes da reforma eu tinha 6h aulas por semana, hoje eu só tenho 2h aula. É impossível conseguir trabalhar os mesmos conteúdos com um tempo menor como está sendo agora.

O comentário de D7-EGP acerca a redução de carga horária na Formação Geral Básica e a respeito da falta de condições de tempo para o cumprimento dos conteúdos básicos é uma característica marcante do processo de intensificação do trabalho, já que o professor precisa, num espaço de tempo menor, cumprir com o currículo proposto. A impossibilidade de trabalhar os mesmos conteúdos que eram definidos antes da reforma, destacado por D7-EGP, revela que o professor acaba ministrando aulas superficiais, sem condições de aprofundamentos necessários para uma aprendizagem significativa, o que remete a questionar o tipo de formação que está destinada aos jovens da escola pública, filhos dos trabalhadores e trabalhadoras que sustentam a máquina do capitalismo, mediante a sua força de trabalho.

Na próxima subseção trataremos sobre a alienação no trabalho docente e como autonomia concedida a esse profissional pode se tornar uma ferramenta de resistência ao que é determinado e imposto pelas políticas neoliberais.

#### 4.1.3 Alienação X autonomia: a subversão da ordem

Não há como falar sobre o trabalho e os meios de produção capitalista sem tratar sobre a alienação. Para Marx (2013), a alienação se caracteriza pelo desconhecimento ou controle do processo de produção do produto do trabalho ou o sentido a ele atribuído, independente da sua natureza. Assim o autor explica que:

O que o trabalhador troca com o capital é seu próprio trabalho (na troca, a disponibilidade sobre ele); ele o aliena. O que ele recebe como preço é o valor dessa alienação. O trabalhador troca a atividade ponente de valor por um valor predeterminado, independentemente do resultado de sua atividade (Marx, 2011 p. 401).

O trabalho alienado submete o trabalhador a condição de desconhecimento sobre o resultado daquilo que ele mesmo produz, apontando para a exploração tão presente no modelo de produção capitalista, uma vez que o salário recebido não condiz com a riqueza produzida, já que o capitalista detém o valor majoritário atribuído ao produto.

No âmbito educacional, podemos inferir que as políticas públicas neoliberais contribuem para o processo de alienação no trabalho do professor, uma vez que, reduz o controle desses profissionais da sua própria prática, com imposições curriculares que descaracterizam e desvalorizam os saberes acadêmicos construídos em seus processos formativos.

Entendendo que o trabalho docente se caracteriza por sua função social, percebe-se que a ação do professor vai muito além das aulas ministradas, ela transcende os muros da escola. Além de mediar os conhecimentos científicos na promoção da aprendizagem, o professor contribui com a formação dos sujeitos para que sejam capazes de atuar e transformar a realidade em que vivem (Saviani, 2011).

Não obstante, para o exercício de uma prática pedagógica que se pretenda emancipatória, torna-se um elemento indispensável a autonomia, entendendo que esta perpassa pela valorização do professor e o seu controle sobre o processo de ensino e aprendizagem, podemos inferir que é justamente nesse ponto que a ação docente é atacada, o que contribui para com o processo de precarização, conforme discutido na seção 4.1.1. Sobre isso, Contreras (2002), ressalta que:

...O trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido do seu próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia (Contreras, 2002 p.33).

Entender, portanto, a alienação no trabalho docente, nos conduz a tencionar as interferências externas no fazer pedagógico e ideológico desses profissionais e a pretensão do controle destes com a submissão às diretrizes e redução da autonomia.

A esse respeito, Magalhães (2021), destaca que:

Como trabalhadores submetidos aos processos de alienação característicos do modo de produção capitalista, reconhecemos que os professores nem sempre terão controle sobre o processo, o produto e sentidos do seu trabalho, ainda que este seja predominantemente de natureza intelectual e/ou imaterial (Magalhães, 2021 p. 56).

A tentativa de controle, do trabalho docente, por parte do Estado, mediante implementação das políticas públicas, analisando aqui a Lei 13.415/17, se efetiva quando há fragmentação do currículo, proposta pelos itinerários formativos, com componentes muitas vezes estranhos, alheios à formação dos professores, o que limita a sua atuação e visão sobre a formação mais integrada dos estudantes. A burocratização e rotinização do trabalho docente como resultados do processo de intensificação, impede uma atividade pedagógica mais reflexiva, uma vez que o tempo é reduzido em detrimento de aumento de componentes a serem ministrados, revelando assim uma redução da autonomia do professor (Contreras, 2002).

Em contrapartida, enquanto o Estado busca racionalizar e controlar o processo educativa tendo em vista os seus interesses e os interesses do mercado, o professor, no reduto da sala de aula, ao tomar posse da sua autonomia relativa, já que esta se submete às regulamentações do Estado, busca alternativas para desenvolver o seu trabalho de forma mais significativa,

contribuindo com a formação emancipatória dos sujeitos que ali estão. Nesse sentido, a autonomia docente, mesmo que relativa, torna-se um mecanismo de resistência ao que está posto.

Os docentes entrevistados destacaram algumas atitudes, que estamos classificando como subversivas, considerando que a sua autonomia ainda se demonstrava como uma característica não perdida de seu trabalho. Em geral, eles e elas desenvolveram em suas aulas aquilo que acreditavam ser a real função da escola, a saber: construir o conhecimento com base na ciência, apoiados em sua formação acadêmica.

Para tanto, ao trabalharem com os itinerários, por exemplo, passaram a utilizar tempo destinado às aulas da parte flexível (que seriam as novas disciplinas do NEM) para complementar as aulas da Formação Geral Básica (FGB). Segundo os professores, o objetivo era fortalecer as aprendizagens dos estudantes, na tentativa de superar o abismo criado pela redução da carga horária. Ainda segundo os professores, a heterogeneidade passou a ser provocada pela dispersão do conhecimento com ênfase na esfera da vida cotidiano e não mais na esfera da vida não cotidiana (ciência, filosofia, artes, política), finalidade da escola. Para os professores, a dedicação a parte do currículo era o que deveria ser mais importante.

Os docentes afirmaram que, nesse aspecto, demonstraram sua resistência à reforma, com a qual não concordavam.

Eu sou resistência! Ainda não tiraram [a] autonomia da gente em sala de aula e eu sou resistência mesmo! Eu insiro em história lá, aquilo que não foi contemplado. Eu utilizo de outros horários, eu faço aquilo que eu acho que tem que ser feito, que é importante para os alunos aprenderem (D4 - EGP)

Eu trabalho assim: em turmas que eu tenho [disciplinas] a da base e o itinerário, [em] uma das Estações (e, por incrível que pareça a Estação tem 3h aula e matemática só tem 2h aula!), para os alunos eu falei: “no dia que a gente puder, a gente vai usar...” E eu tenho feito isso, praticamente, toda semana, para cumprir o mínimo que eu posso com eles; para entregar o conteúdo. Sempre que eu posso, na aula de Educação Financeira, [vou] trabalhando alguma coisa de matemática, um conteúdo que eu percebo que eles têm mais dificuldade, para tentar minimizar todo o estrago que foi feito, (D 7 EGP).

Português é muito importante e, às vezes, eu preciso pegar uma disciplina dessas, eletiva, e aplicar a aula de Português, por conta da necessidade que eu vejo dentro da sala de aula (D14 EMP).

O que é possível notar nas falas desses docentes é que, mesmo com a tentativa de alienação do trabalho do professor, que se dá por meio da imposição da reforma, que se sustenta nas necessidades produtivas e mercadológicas, há a possibilidade de resistir. E resistência, nesse caso, se refere a não aceitar dentro do seu espaço, a sala de aula, intervenções que possam comprometer o significado social de seu trabalho, que é o garantir aos alunos a

aquisição dos conhecimentos que não poderiam se apropriar se não fosse através de sua experiência escolar.

Ao agir desta maneira, defendemos que o professor executa, intencionalmente, o seu papel e demonstra autonomia. Preocupa-nos, porém, que uma reforma educacional transforme a ação de ensinar com base nos conhecimentos científicos em um ato de subversão. Ou seja, aquilo que deveria ser regra, torna-se exceção, o que deveria ser diretriz para o trabalho docente, converte-se em subversão.

Sob a ótica do sistema de produção capitalista, podemos inferir que o trabalho docente como uma atividade produtiva, se desdobra em uma mercadoria alienada, pois está submetido à lógica mercadológica, ao contribuir com a formação das massas que sustentam a roda do capitalismo. Nesse sentido, Boim (2021) destaca que:

...é possível considerar o trabalho docente como uma atividade produtiva, posto que, submetido às relações de produção tipicamente capitalistas, é empregado como uma mercadoria a serviço de quem a compra, alienando, por fim, o trabalhador do produto de seu próprio trabalho (Boim, 2021, p. 399).

As mudanças advindas da Lei 13.415/17 demarcam uma significativa redução autonomia do professor, colocando-o à serviço das demandas do capital que, por meio das ideologias hegemônicas que se manifestam nas políticas públicas educacionais, reorganizam o currículo e o regula para atender aos interesses do sistema, fornecendo mão-de-obra para o sistema de produção.

Ao assumirem uma diversidade de componentes (FGB e IF) os docentes se veem obrigados, de certa forma, a trabalhar com esses componentes, mesmo que, em algum momento, devolvam ao estudante aquilo que deles foi usurpado.

Contreras (2002), enfatiza que:

Essa necessidade contraditória do Estado e a relativa autonomia da escola e do professor criam espaços não definidos nem totalmente fechados, de difícil controle técnico e burocrático, nos quais cabem ações de resistência à imposição racionalizadora (Contreras, 2002, p.39).

Mesmo diante de dados tão otimistas em relação à resistência às tentativas de esvaziamento e de controle do trabalho nos questionamos: até quando os professores conseguirão resistir? A longo prazo, quais seriam as possíveis implicações, considerando que a reforma também interferiu na formação dos professores, reduzindo-a à Base Nacional de Conteúdos Curriculares (BNCC), a qual, sabemos deveria ser a sustentação de um currículo com único, subsidiado pelo conhecimento historicamente construído e acumulado pela humanidade.

Podemos inferir, portanto que, a “resistência” sem as marcas e a organização coletiva se aproxima mais de ações individuais e voluntárias que podem evidenciar formações diferentes, arranjos diferentes, por não haver uma sistematização na coletividade. Nesse sentido, o individualismo impossibilita a construção de uma resistência ao projeto de sociedade e de educação imposto pelo capital.

Contudo, os dados não foram suficientes para levantar se houve uma organização coletiva, seja por área de conhecimento, seja na unidade escolar, seja mobilizada pela representação sindical. Portanto, essas são lacunas que somente com o tempo e com pesquisas robustas, teremos respostas.

O que podemos inferir até aqui é que, diante desse cenário de disseminação das ideologias hegemônicas, não é possível haver, no trabalho docente, a neutralidade, pois embora possa ser atravessado pelas diretrizes impostas pelas políticas públicas, sempre haverá espaço para a subversão concedida pela autonomia, mesmo que relativa, inerente à sua função.

Os ataques vivenciados pela escola evidenciam o poder revolucionário que ela tem que, ao produzir conhecimento contribui para a formação de sujeitos críticos, emancipados e autônomos capazes de transformar e atuar na realidade em que vivem buscando formas de superação das desigualdades sociais, rompendo com o processo de alienação e dominação vigente hierarquizado pela classe dominante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar as implicações da implementação do Novo Ensino Médio sobre o trabalho docente a partir da concepção de professores dessa etapa da educação básica. Para tanto, foi necessário situar o trabalho docente no contexto da reforma do NEM, identificar as alterações provocadas pelos itinerários formativos na organização do trabalho docente; identificar (evidenciar) o posicionamento dos professores quanto ao NEM e suas consequências no trabalho docente. A partir de estudos de aprofundamento sobre o conceito de trabalho, analisando documentos oficiais que tratam sobre a implementação da Lei 13.415/2017, bem como coletando dados mediante aplicação de questionários e entrevistas semiestruturada, foi possível reunir, por sucessivas aproximações, elementos fragmentados desta unidade da realidade para responder à pergunta que move essa investigação, a saber: qual a concepção dos professores sobre as implicações da implementação do Novo Ensino Médio sobre o trabalho docente?

Os dados coletados mediante a aplicação de questionário on-line e entrevista semiestruturada, apresentaram, já em sua superfície, um cenário caótico no que se refere ao trabalho docente nas escolas públicas da Bahia após o NEM. A partir da análise sob à luz teórica escolhida, esse caos aparente desvelou que, em sua totalidade, o trabalho do professor se tornou uma atividade precarizada, intensificada e alienada.

Se, na concepção dos docentes sobre a implementação do Novo Ensino Médio e seus desdobramentos, o NEM aumentou o volume de trabalho realizado, o tempo de planejamento e preparação das aulas bem como a busca individualizada por recursos didáticos e suporte teórico para subsidiar o desenvolvimento dos itinerários, sob a lente teórica do MHD foi possível inferir que esses elementos caracterizam uma realidade na qual o trabalho docente é atravessado pelo processo de precarização, intensificação e alienação - características essas marcantes de um processo exploratório que pode resultar na desqualificação e na desprofissionalização dos professores dessa etapa da Educação Básica.

Observou-se durante a investigação que a precarização foi o ponto crucial destacado pelos docentes, uma vez que esses apontam que o seu trabalho é atacado de forma direta, pois se caracteriza por uma profissão desvalorizada, demarcada por condições inadequadas de trabalho, falta de formação, turmas superlotadas, baixos salários, contratações temporárias e perda de autonomia, esta que, por sua vez, está atrelada ao processo de alienação, já que o professor, cada vez mais, desconhece o resultado final do seu trabalho e percebe a redução do controle da sua própria prática.

Não obstante, o trabalho do professor com a implementação do NEM também se caracteriza por um aumento exacerbado do volume de trabalho como já foi apontado pelos docentes, com a ampliação do currículo por meio dos Itinerários Formativos que, na maioria das vezes, estão desvinculados da sua área de formação, o que exige do profissional demandar mais tempo de dedicação ao trabalho, interferindo inclusive no momento que deveria ser dedicado ao descanso, levando esses profissionais à exaustão e contribuindo para a desprofissionalização dos professores e o sucateamento da educação, conforme afirma Oliveira (2004).

O Ensino Médio, como uma etapa da educação básica historicamente marcada por disputas de interesses antagônicos, resulta, no contexto do NEM em políticas educacionais permeadas pelas ideias neoliberais, as quais, em seu momento mais devastador das políticas públicas, se voltam para atender às necessidades que emergem do mercado. Nesse contexto, a educação, vista como uma mercadoria, exige de seus trabalhadores a luta constante para os defensores da escola pública, gratuita e de qualidade, ou sua conformação diante dos diferentes elementos que os desapropriam de suas ferramentas fundamentais para o desenvolvimento de suas múltiplas ações, as quais só teriam sentido se estivessem relacionadas ao significado social da escola que é o de garantir a apropriação, por parte dos aprendizes, dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos construídos e acumulados pela humanidade (Saviani, 1991).

Como uma prática social muito complexa, multifacetada e desafiadora, ao se constituir, a educação que se revela em uma perspectiva utilitarista, na qual a função do professor se reduz ao ensino baseado em competências e habilidades que devem responder de forma imediata à produção e ao consumo, em vez de promover uma formação crítica e emancipatória, se afasta de seu significado histórico, produzindo, junto aos seus agentes, a sensação de inadequação e de impotência diante das demandas impostas, enfraquecendo sua identidade profissional e comprometendo a construção de uma educação transformadora e significativa.

Consequência das crises demandadas pelo próprio sistema capitalista, o neoliberalismo afeta diretamente a educação, que é, inclusive, parte importante nesse processo, e forja a necessidade de mudanças, principalmente, no trabalho dos professores, a fim de que esses, ao assumirem posturas mais flexíveis, possam absorver, cada vez mais, funções, modificando, inclusive, a forma como concebem o seu trabalho. Conforme destaca Oliveira (2021), essa situação pode contribuir para a perda da identidade desses profissionais.

Em consonância com as ideias de Mészáros (2005) sobre a educação institucionalizada, é possível inferir que a reforma do NEM, legalmente sancionada, e que se efetiva nas escolas, reflete esse cenário, e produz a conformidade necessária para que, à serviço do capital, o ensino

médio possa (com) formar e capacitar os indivíduos a fim de legitimar os interesses da classe dominante.

Assim, ao passo em que a educação atende aos interesses hegemônicos que, por sua vez, desqualificam e desvalorizam os saberes docentes, surge também a necessidade de uma nova formação de professores pautada em um ensino raso, mediador dos conhecimentos cotidianos, ou de saberes espontâneos, dissonante de uma visão crítica e de um processo educativo que tem por objetivo promover a emancipação dos sujeitos, para que sejam capazes de transformar e interferir na realidade (Kuenzer, 2021).

Não obstante, é preciso destacar que, apesar da alienação presente no trabalho docente, ao submeter-se à lógica do capital, em formar “mão-de-obra” para compor o exército de reserva que mantém os mecanismos de produção funcionando, o professor tem em mãos, uma arma poderosa: a autonomia docente que, mesmo não sendo plena, possibilita que, na coletividade, a resistência se fortaleça, de forma organizada, no sentido de oportunizar as lutas por melhorias da educação e pela superação das desigualdades sociais, de modo a romper com a lógica do capital, no sentido de promover uma educação transformadora, equitativa e de qualidade.

Da Silva e Sheib (2017) inferem que uma das características que torna o NEM tão segregador está justamente na diversificação curricular, que embora prevista para assegurar maior autonomia, resultou em disparidades significativas, uma vez que cada estado desenvolveu seu próprio currículo, gerando vinte e sete versões diferentes do Ensino Médio, comprometendo o direito à formação básica comum.

As novas diretrizes que reestruturam o Novo Ensino Médio, mediante a aprovação da Lei 14.945 de 31 de julho de 2024, essas, por sua vez, não conseguem superar os problemas identificados em relação ao NEM e o trabalho docente. No entanto, apontam algumas melhorias, como: a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica de 1.800 para 2.400 horas, em detrimento da redução da carga horária dos Itinerários Formativos, que passam de 1.200 para 600 horas (com exceção do ensino médio técnico profissional que poderá chegar a 1.200 horas); a retomada de componentes ora eliminados de algumas séries, como Filosofia, Sociologia e Biologia, bem como a proposição de que os itinerários devem estar articulados de modo a promover aprofundamentos das áreas do conhecimento a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ou da Formação Técnica Profissional, quando for o caso. No entanto, ainda não é possível avaliar se essas mudanças irão mitigar as funções laborais dos professores, que foi modificada com o NEM, pois apenas a redistribuição da carga horária dos Itinerários Formativos para a Formação Geral Básica, não serão suficientes para conferir ao

docente a autonomia plena e valorização dos seus saberes e da sua profissão.

Assim, as políticas públicas educacionais precisam se ocupar da valorização do trabalho docente tendo em vista a melhoria das condições de trabalho, investimentos na formação continuadas, melhorias do plano de carreira, participação nas decisões sobre o ensino e seus processos, no sentido de promover uma educação de qualidade, ocupada em promover a cidadania e a equidade mediante uma formação sólida, com bases históricas, científicas e sociais favoráveis à classe trabalhadora.

Contudo, podemos inferir que a relevância dessa pesquisa se dá tanto pelo contexto político e educacional contemporâneo quanto pela necessidade de compreender as contradições das políticas públicas educacionais. Além disso, contribui para debates sobre o futuro do Ensino Médio e o trabalho docente, evidenciando a relação entre a educação e os interesses mercadológicos no Brasil. Assim, os achados divulgados nessa investigação revelam que o NEM interfere diretamente no trabalho docente, comprometendo a qualidade da educação e ampliando desigualdades. A revogação parcial pela Lei 14.945/2024 aponta para a necessidade de novas investigações e debates sobre o tema, contribuindo para o aprimoramento das políticas educacionais no Brasil, principalmente no que se refere à formação de professores.

## REFERÊNCIAS

BAHIA, **Lei ordinária 14.032 de 18 de dezembro de 2018**, que modifica a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências. Salvador, 2018. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14032-2018-bahia-modifica-a-estrutura-organizacional-da-administracao-publica-do-poder-executivo-estadual-e-da-outras-providencias> Acesso em: 07. nov. 2023.

BAHIA. **Documento curricular referencial Bahia**. Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: [http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-9\\_08\\_22\\_COMMATRIZES.pdf](http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-9_08_22_COMMATRIZES.pdf) Acesso em: 19. jul. 2022.

BAHIA. **Documento orientador do ano letivo de 2022**: novo ensino médio, tempo parcial. Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

BAHIA. **Documento orientador rede pública de ensino**: implementação novo ensino médio. Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: Revista Portuguesa, v.15, n.2, Universidade do Minho, 2002, p.3-23.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v35n126/v35n126a02.pdf> Acesso em: 27. mai. 2024.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, p. 19–32, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMyYTP9Fzf/?lang=pt#ModalHowcite> Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a LDB 9.394/1996 e a Lei 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB; a CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 236/1967; revoga a Lei 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/ano154-n.35-2017/02/17> Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, [2017]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. **Lei no 13.415/2017, de 13 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 87 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 EM em Tempo Integral. 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: 02

ago. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016b**. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; altera a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

Brasília/DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/L13.415.htm> Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 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.

2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/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/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216) Acesso em: 11 out. 2023

BREZEZINSKI, Iria. Tramitações e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.8,n.2,p. 185-206, jul. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 . ago. 2024.

CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49 jan./abr.2012. disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 18 ago. 2024.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DA SILVA, Mônica Ribeiro.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 19–31, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.769. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 6 nov. 2023.

DIAS, Magnara Moreira Santos; OLIVEIRA, Anely Silva; MORORÓ, Leila Pio. **O Novo Ensino Médio e seus impactos no trabalho docente**. In: [XV Colóquio Nacional e VIII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da UESB](#). Vol. 15 n 1, 2024. Vitória da Conquista, Ba. Resumo estendido. Vitória da Conquista, Ba. Edições Uesb, 2024. p. 2011-2015

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da sociedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o

discurso e o percurso de um novo ensino médio. Ensaio. Avaliação e **Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1176-1196, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 21 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 nov. 2023.

GONTIJO, José Romero Machado. **Reforma do ensino médio**: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas. Mestrado em Educação. Universidade de Uberaba, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7553946](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7553946) Acesso em: 24 mai.2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. volume 1**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HARVEY, David. **O neoliberalismo, história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

JUCÁ, Wellyna Gonçalves. **Base nacional comum curricular – BNCC**: análise dos desdobramentos da autonomia no trabalho docente. Mestrado em Educação e Ensino (MAIE). Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9920003](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9920003) Acesso em: 17 jun. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A precarização do trabalho docente**: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In. AFFONSO, Cláudia. et al. (org.) Trabalho docente sob fogo cruzado vol.II. Laboratório de Políticas Públicas. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook\\_-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook_-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf) Acesso em: 12 set. 2024.

KOSSAK, Alex. **Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?** Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO-UFRRJ, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10568613](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10568613) Acesso em: 17 ago. 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. **Implementação de políticas públicas**: perspectivas analíticas. Revista de sociologia e política v. 21, nº 48: 101-110 Dez. 2013 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/zpwj63WjFbZYVksXgnXDSjz/#> Acesso em: 23 nov. 2024.

LOPES, Maria de Lourdes Ferreira de Macedo. **Reforma do ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul:** materialização da Lei N. 13.415/2017 nas escolas piloto do município de Dourados- MS. Mestrado em EDUCAÇÃO. Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11258827](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11258827) Acesso em: 09 abr. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, José Emanuel Pinto. **Consciência socioprofissional e docência:** a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. *In.* AFFONSO, Cláudia. et al.(org.) Trabalho docente sob fogo cruzado vol.II. Laboratório de Políticas Públicas. Rio de Janeiro, 2021.

Marx, Karl. Grundrisse. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX. Karl. **O Capital:** o processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MORORÓ, Leila Pio. **Formação continuada:** Estudo da influência do curso de alfabetização na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras. Mestrado em EDUCAÇÃO. Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, 1999.

NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa; COSTA, Cláudio Fernandes da. **Notas sobre as “reformas” do Ensino Médio e as conformações do trabalho docente.** *In.* AFFONSO, Cláudia. et al.(org.) Trabalho docente sob fogo cruzado vol.II. Laboratório de Políticas Públicas. Rio de Janeiro, 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, Tiago Soares; GONÇALVES, Júlia; TORGA, Eliana Marcia M.F. Precarização e Função Social: análise dos significados do trabalho de docentes da pós-graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação do Ensino Superior.** Campinas, Jan 2022, Vol. 27 N° 1. Páginas 68-90. Disponível em: <https://search.scielo.org/?q=concep%C3%A7%C3%A3o+docente&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl&q=Trabalho+docente&lang=pt&page=1> Acesso em: 06 jun. 2022.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em 10. Set. 2024

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento.** *In.* AFFONSO, Cláudia. et al.(org.) Trabalho docente sob fogo cruzado vol.II. Laboratório de Políticas Públicas. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook\\_-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook_-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf)  
Acesso em: 17 out. 2024.

OTÁLORA, Gabriel Felipe Sánchez. **O “professor do século XXI”: seus principais determinantes e sua caracterização em face do novo ensino médio (2016-2022).** Dissertação. Programa de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13215563#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13215563#). Acesso em: 14. nov. 2023.

PÁDUA, Maria de Barros da Trindade. **Trabalho docente na reforma do ensino médio amapaense (2016-2019).** Programa de Educação. Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10773734#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10773734#) Acesso em: 18. nov. 2023.

PALUDO, Conceição. Materialismo histórico dialético: relações trabalho educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa. *In:* CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dornelles. (Org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas.** 2.ed. Rio Grande: Editora Furg, 2019.p. 60-82.

PEREIRA, Karla Cristina Prudente. **A BNCC do ensino médio e suas implicações para formação e trabalho dos professores.** Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - REITORIA, Paranavaí, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8127527](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8127527) Acesso em: 25 jun.2022.

PIOVEZAN, Patricia Regina; DAL RI, Neuza Maria .Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade** 2019, Volume 44 N° 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623681355> Acesso em: 06 abr. 2022.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina. da; BELLO, Suzellei Faria; HAYASHI, Maria Cristina PiumbatoInnocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 27 out. 2023.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. *Revista Katálysis* Jan 2022, Volume 25 N° 1 Páginas 156 - 165 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82504> Acesso em: 27. jun.2022.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. 11.ed. Autores Associados, Campinas 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32.ed. Diálogo Entre As Ciências. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In:

SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi.; MADEIRA, Felícia Reicher; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2º Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SENA, Patricia Sinaia Gomes Santos; NUNES, Cláudio Pinto. Condições de trabalho: sentidos de ser professor do ensino médio. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectiv as/article/view/4999/3970> Acesso em: 28 maio 2022.

SILVA, Ellen Braune Reis. **O ECLIPSE DA EDUCAÇÃO: a reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017 na perspectiva de educadores da rede estadual de ensino do município de Franca/SP**. Tese. Programa em Serviço Social. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5e934564-f3dc-42c7-b36d-c3d6100429c7/content>. Acesso em: 01 dez. 2023.

SILVA, Nathalia de Assis; FERNANDES, José da Silva. O trabalho docente na rede estadual de São Paulo: mapeamento das teses e dissertações (1996 a 2018). **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698235608> Acesso em: 07 maio 2022.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas, SP. Autores Associados, 2002.

Tozoni-Reis, Marília Freitas de Campos O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17 – 2020. Disponível em: [https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o\\_metodo\\_materialista\\_historico\\_e\\_dialetico.pdf](https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf) Acesso em: 12 jun. 2023.

WATHIER, Valdoir Pedro. **Reforma do ensino médio: vamos pensar uma educação ecossistêmica?** Doutorado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2019. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8084320](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8084320) Acesso em: 01 set.2022.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-190, 2014. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2014000100009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100009&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 27 out. 2023.



## APÊNDICES E ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

Linha 1 – Política Pública Educacional

APÊNDICE A

– ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO

Este questionário é um instrumento de coleta de dados para a pesquisa da mestranda Magnara Moreira Santos Dias, do Programa de Pós-graduação em Educação PPGED-UESB, que tem como objetivo: **analisar as implicações da implementação do novo ensino médio sobre o trabalho docente a partir da concepção de professores dessa etapa da educação básica.** Esperamos que, ao final, as conclusões permitidas por essa investigação possam contribuir para reflexões sobre as implicações da implementação do Novo Ensino Médio sobre o trabalho docente, além de provocar lacunas que poderão gerar novas investigações.

**Identificação do participante**

**Nome da Unidade Escolar: Porte:**

**Nome:**

**Quant. de itinerários:**

Codiname:

**Vínculo:** ( ) REDA ( ) EFETIVO

Tempo de trabalho docente no E. M:

**Faixa etária:** ( ) Entre 20 e 30 anos

( ) Entre 1 a 5 anos

( ) Entre 31 e 40 anos

( ) Entre 6 e 10 anos

( ) Entre 41 e 50 anos

( ) Entre 11 a 15 anos

( ) Entre 51 e 60 anos

( ) Entre 16 a 20 anos

( ) Mais de 61 anos

( ) Mais de 21 anos

**Área do conhecimento em que atua:**

( ) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Suas Tecnologias

( ) Linguagens e Suas Tecnologias

( ) Matemática e Suas Tecnologias





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



**6- Caso você trabalhe com os novos componentes do Ensino Médio, você participou de alguma formação para atuar com esses que compõem a parte diversificada do currículo?**

**7- Quais recursos são utilizados para o trabalho com esses novos componentes?**

- Material selecionado e elaborado pelo docente
- Material elaborado e disponibilizado pela secretaria estadual de educação da Bahia
- Livro didático

**8- Como as aulas são planejadas e preparadas?**

**9- O que você prioriza em seu tempo de planejamento:**

- Preparar aulas para o (os) componente (es) que compõe a Formação Geral Básica
- Preparar aulas para o (os) componente (es) que compõe a Parte Diversificada (Itinerários)
- Utilizo o tempo na mesma proporção para cada uma das partes do currículo
- Outro: (Descrever)

**10- Além do tempo previsto legalmente para AC (Atividade complementar) quais outras atividades considera que passou a desempenhar a partir da implementação do Novo Ensino Médio?**

**11- Para você, o que pode significar a redução na carga horária dos componentes que compõem a Formação Geral Básica, no que se refere ao seu trabalho como docente?**

**12- Como você avalia o livro didático após a sua adequação às novas matrizes curriculares que agora compõem o Ensino Médio?**

**13- Você considera que as essas mudanças advindas da Lei 13.415/2017, que trata sobre a Reforma do Ensino Médio, impactam no trabalho docente?**

**14- Caso considere que houve mudança em seu trabalho como docente após a implementação do Novo Ensino Médio, aponte aqui aquelas que você considera mais relevantes**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

Linha 1 – Política Pública Educacional



## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

### Identificação do participante

Nome da Unidade Escolar:

Área do conhecimento que atua:

Pós graduação:

Nome:

Idade:

Formação/graduação:

Codinome:

Tempo de trabalho docente no E. M:

### Bloco I - Experiência e trabalho

- 1- Conte-me um pouco sobre a sua experiência como docente no Ensino Médio.
- 2- Para você, o que é o trabalho docente?
- 3- Qual sentido você atribui ao seu trabalho enquanto docente?
- 4- Como se organizava o seu trabalho antes da reforma e como se organizava o seu trabalho hoje?

### Bloco II - Impressões sobre a reforma

- 5- Como foi a sua participação na implementação do Novo Ensino Médio em sua escola?
- 6- Você passou por alguma formação para trabalhar com a nova proposta para o Ensino Médio?
- 7- Caso tenha participado de alguma formação, como você avalia esse processo?
- 8- Você considera que a reforma curricular interferiu no seu trabalho como docente? De que forma?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



### **Bloco III - As implicações da reforma sobre o seu trabalho**

Continuação do Parecer nº 21/2009

9. De que forma a reforma do Novo Ensino Médio impacta/implica em seu trabalho?

10. Como um professor pode desenvolver um trabalho sólido trabalhando com vários componentes curriculares diferentes e com carga horária reduzida?

11. Você considera que a quantidade de itinerários torna mais difícil o trabalho do professor?

12. O discurso do Novo Ensino Médio está pautado na liberdade de escolha dos estudantes. De acordo com as suas observações, essa escolha foi possível? Caso a sua resposta seja negativa, quais os problemas ou dificuldades encontradas nesse processo?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



Linha 1 – Política Pública Educacional

## ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE

**Pesquisador:** MAGNARA MOREIRA SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 78077224.6.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.721.980

#### Apresentação do Projeto:

Resumo apresentado pela pesquisadora: Este projeto busca compreender a concepção dos professores sobre o impacto da implementação do Novo Ensino Médio sobre o seu trabalho, considerando as mudanças advindas da reforma curricular estabelecida pela Lei 13.3415/2017, que entre outras medidas alterou a carga horária anual de oitocentas para mil horas, além de alterações significativas nos componentes que compõe a base do currículo e inserção de uma parte flexível considerada inconsistente por parte de estudiosos. Para tanto, o objetivo dessa pesquisa é analisar o impacto da implementação do novo ensino médio sobre o trabalho docente a partir da concepção de professores dessa etapa da educação básica. A abordagem metodológica utilizada está centrada na pesquisa qualitativa e o arcabouço teórico metodológico utilizado será o Materialismo Histórico Dialético (MHD). Os instrumentos utilizados para a coleta serão: aplicação de questionário e entrevista semi-estruturada. Dessa forma, esperamos que os resultados obtidos após análise dos dados coletados possam contribuir com a comunidade acadêmica a fim de desvelar os possíveis impactos das mudanças curriculares advindas da referida reforma no trabalho do professor.



Continuação do Parecer: 6.721.980

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

- Analisar o impacto da implementação do novo ensino médio sobre o trabalho docente a partir da concepção de professores dessa etapa da educação básica.

Objetivo Secundário:

¿ Aprofundar o conceito de trabalho docente à partir da revisão bibliográfica e teórica sobre o tema;

¿ Entrevistar professores do ensino médio de escolas de ensino médio onde a fase piloto de implementação do novo ensino médio foi concluída;

Identificar as concepções dos professores sobre a implementação do ensino médio; Selecionar e analisar os documentos referentes à reforma do novo ensino médio; Discutir os impactos do novo ensino médio no trabalho docente.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios foram apresentados pela pesquisadora conforme apresentados abaixo:

**Riscos:** Quanto aos riscos, este estudo apresenta risco mínimo, podendo ocorrer possíveis riscos inerentes à pesquisa que podem ser classificados aqui como: desconforto ao responder questionários ou constrangimento em participar de entrevista (pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis) ao responder o questionário e durante a entrevista. Para evitar os possíveis constrangimentos e/ou desconforto ao responder os instrumentos de coleta, será garantido ao participante o sigilo das informações concedidas, de modo que somente o pesquisador terá acesso na íntegra. Além disso, há a garantia do anonimato dos participantes e das suas respectivas escolas, utilizando como forma de identificação, nomes fictícios. Dessa forma, considera-se que os riscos sem participar dessa pesquisa são extremamente baixos.

**Benefícios:** O benefício deste estudo para os participantes será a possibilidade/oportunidade de evidenciar sua concepção sobre a implementação do novo ensino médio nas escolas da rede estadual da Bahia. Bem como, para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral a relevância dessa pesquisa se configura pela



Continuação do Parecer: 6.721.980

importância de debater sobre os impactos da implementação do novo ensino médio no trabalho docente, considerando o contexto político e educacional e sua relação com os interesses mercadológico vigentes no país.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa na área de Ciências Humanas, da linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais (PPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Sudoeste da Bahia-UESB.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados pela pesquisadora conforme se segue:

- PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2294546.pdf - Ok
- Projeto Detalhado / Brochura Investigador Projeto\_CEP.pdf - Ok
- Declaração de Pesquisadores declaracao.pdf - Ok
- TCLE\_CEP.pdf - Ok
- Folha de Rosto folhaDeRosto\_Ass.pdf - Ok
- Declaração de Pesquisadores Compromisso\_Geral.pdf - Ok
- Declaração de Instituição e Infraestrutura Autorizacao\_C\_Dados.pdf - Ok
- Outros Roteiro\_entrevista.pdf - Ok
- Outros Termo\_uso\_de\_imagens.pdf - Ok
- Outros Link\_Questionario.pdf - Ok
- Outros Termo\_uso\_de\_imagens.pdf - Ok

### **Recomendações:**

Sem pendências. Como recomendação sugerimos corrigir a palavra compreender no item 2.2 do TCLE.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 6.721.980

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências. No entanto, este Comitê orienta que durante a execução do projeto e ao seu final o/a pesquisador/a deve estar atento/a às seguintes orientações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma *EMENDA* para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 22/03/2024, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2294546.pdf	08/03/2024 15:56:33		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_Geral.pdf	08/03/2024 15:56:12	MAGNARA MOREIRA SANTOS	Aceito
Informações Básicas	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	05/03/2024		Aceito



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



do Projeto	ROJETO_2294546.pdf	19:40:02		
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Ass.pdf	05/03/2024 19:39:06	MAGNARA MOREIRA SANTOS	Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens.pdf	27/02/2024 21:48:21	MAGNARA MOREIRA SANTOS	Aceito
Outros	Link_Questionario.pdf	27/02/2024 21:47:51	MAGNARA MOREIRA SANTOS	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	27/02/2024 21:47:19	MAGNARA MOREIRA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP.pdf	27/02/2024  21:46:50	MAGNARA  MOREIRA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP.pdf	27/02/2024  21:46:50	MAGNARA  MOREIRA SANTOS	Postado
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_C_Dados.pdf	27/02/2024 21:46:29	MAGNARA MOREIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	27/02/2024 21:45:59	MAGNARA MOREIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	27/02/2024 21:45:59	MAGNARA MOREIRA SANTOS	Recusa d o
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	27/02/2024 21:45:33	MAGNARA MOREIRA SANTOS	Aceito



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 6.721.980

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 24 de Março de 2024

**Assinado por:**

**Carla Patricia Novais Luz (Coordenador(a))**