



OUTROS TEMAS

Novo Ensino Médio e subsunção do trabalho pedagógico ao capital no Rio Grande do Sul

New High School and subsumption of pedagogical work to capital in Rio Grande do Sul

Nueva Enseñanza Media y subsunción del trabajo pedagógico al capital en Rio Grande do Sul

Anthony Scapin

Eichner¹

orcid.org/0000-0003-3339-0116
anthonyscapin@gmail.com

Liliana Soares Ferreira¹

orcid.org/0000-0002-9717-1476
anaililferreira@yahoo.com.br

Recebido em: 06 ago. 2025

Aprovado em: 23 jul. 2028.

Publicado em: 17 set. 2026.

Resumo: Este artigo analisa a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil, com foco na rede estadual do Rio Grande do Sul (RS), sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético e da Análise dos Movimentos de Sentidos. O objetivo do presente artigo é analisar os mecanismos e as consequências da subsunção do trabalho pedagógico ao capital no contexto do NEM, com foco na sua implementação e nas diretrizes curriculares adotadas na rede estadual do RS. Argumenta-se que a reforma, apesar da retórica de modernização e flexibilização, reconfigura a educação nessa etapa escolar para atender às demandas de uma força de trabalho flexível, informal e precarizada. A investigação revela como a redução curricular, a desvalorização de disciplinas críticas, a padronização via apostilamento e a pressão por resultados em avaliações externas atuam como mecanismos de controle e alienação do trabalho dos professores. Conclui-se que o NEM consolida a educação como ferramenta de reprodução capitalista, intensificando a subsunção do trabalho pedagógico ao capital.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Subsunção do Trabalho Pedagógico; Materialismo Histórico-Dialético; Precarização do Trabalho; Rio Grande do Sul.

Abstract: This article analyzes the implementation of the New High School (NEM) in Brazil, focusing on the state network of Rio Grande do Sul (RS), from the perspective of Historical-Dialectical Materialism and the Analysis of Meaning Movements. The article aims to analyze the mechanisms and consequences of the subsumption of pedagogical work to capital within the NEM context, focusing on its implementation and the curricular guidelines adopted in the RS state network. It argues that the reform, despite the rhetoric of modernization and flexibility, reconfigures education at this school stage to meet the demands of a flexible, informal, and precarious workforce. The investigation reveals how curricular reduction, the devaluation of critical subjects, standardization via teaching packages, and pressure for results in external assessments act as mechanisms for controlling and alienating teachers' work. It concludes that the NEM consolidates education as a tool for capitalist reproduction, intensifying the subsumption of pedagogical work to capital.

Keywords: New High School; Subsumption of Pedagogical Work; Historical-Dialectical Materialism; Work Precarization; Rio Grande do Sul.

Resumen: Este artículo analiza la implementación de la Nueva Enseñanza Media (NEM) en Brasil, con foco en la red estatal de Rio Grande do Sul (RS), desde la perspectiva del Materialismo Histórico-Dialéctico y el Análisis de los Movimientos de Sentido. El objetivo del presente artículo es analizar los mecanismos y las consecuencias de la subsunción del trabajo pedagógico al capital en el contexto de la NEM, con foco en su implementación y en las directrices curriculares adoptadas en la red estatal de RS. Se argumenta que la reforma, a pesar de la retórica de modernización y flexibilización, reconfigura la educación en esta etapa escolar para satisfacer las demandas de una fuerza laboral flexible, informal y precarizada. La investigación revela cómo la reducción curricular, la devaluación de disciplinas críticas, la estandarización mediante el uso de cua-



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

¹ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.

dernillos y la presión por resultados en evaluaciones externas actúan como mecanismos de control y alienación del trabajo de los profesores. Se concluye que la NEM consolida la educación como herramienta de reproducción capitalista, intensificando la subsunción del trabajo pedagógico al capital.

Palabras clave: Nueva Enseñanza Media; Subsunción del Trabajo Pedagógico; Materialismo Histórico-Dialéctico; Precarización Laboral; Rio Grande do Sul.

Introdução: O novo Ensino Médio e a reconfiguração educacional brasileira

O cenário educacional brasileiro tem sido palco de profundas transformações nas últimas décadas, culminando em reformas estruturais que redefinem o papel da escola, do currículo e, sobretudo, do trabalho pedagógico². Dentre essas, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), oficializado pela Lei nº 13.415 (2017), oriunda da Medida Provisória nº 746 (2016), emergiu como um marco central. A narrativa oficial da reforma a justificou sob o imperativo da modernização e flexibilização curricular, prometendo a redução da evasão escolar, o aumento do engajamento estudantil e uma maior adequação dos currículos às necessidades dos jovens e do dinâmico mercado de trabalho. Argumentava-se que a estrutura tradicional do Ensino Médio não mais respondia às demandas contemporâneas, necessitando de uma reconfiguração que valorizasse itinerários formativos e a autonomia dos estudantes na construção de seus percursos educacionais, reflexo que se manifestou de maneira particular na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS), objeto central desta investigação.

No entanto, sob a aparência dessa "modernização" e "flexibilidade", argumenta-se que o NEM, em sua essência, intensifica a subsunção do trabalho pedagógico ao capital. Longe de ser uma mera atualização curricular, o NEM se configura como um mecanismo orgânico de reprodução das relações capitalistas, visando à formação de uma força de trabalho específica e alinhada às demandas atuais e futuras do capital em sua fase de reestruturação produtiva. Esta subsunção, que o presente artigo demonstra a partir da análise das diretrizes e da

implementação no contexto gaúcho, manifesta-se na progressiva instrumentalização da educação, que passa a priorizar habilidades e competências maleáveis em detrimento do conhecimento científico. Com isso, a educação escolar distancia-se mais ainda da formação humana integral, convertendo-se, mais intensamente, em um aparato funcional para a produção de valor.

Desde sua proposição, a reforma do Ensino Médio tem sido alvo de densas críticas por parte de diversos setores da educação, movimentos sociais, sindicatos e pesquisadores acadêmicos. Essas vozes denunciaram que as justificativas oficiais mascaravam interesses econômicos e políticos por trás da reforma, apontando para o alinhamento do NEM com as agendas de organismos internacionais e o setor empresarial. As críticas iniciais focaram na precarização da formação, na desvalorização de disciplinas essenciais para o pensamento crítico e na potencial ampliação das desigualdades educacionais, dada a disparidade de recursos e condições entre as redes de ensino, aspectos que se tornaram evidentes na própria realidade escolar do RS. Argumentava-se que a reforma não democratizava o acesso ao conhecimento, mas o estratificava, oferecendo uma formação aligeirada para a maioria e reservando o aprofundamento a poucos privilegiados.

As tensões e contradições inerentes ao NEM se tornaram tão evidentes que, mesmo após sua implementação, o debate persistiu e se intensificou em todo o país. O cenário inclui o processo de revisão da reforma, culminando na promulgação da Lei nº 14.945 (2024), que trouxe alterações significativas ao arcabouço original do NEM. Embora essa nova legislação tenha buscado atender a algumas das críticas mais contundentes, como o aumento da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas e o retorno de disciplinas fundamentais – como História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física – ao currículo obrigatório em todos os anos, a lógica fundamental de instrumentalização da educação para o mercado de trabalho e a manutenção dos

² Ao se falar em trabalho pedagógico, faz-se referência à dimensão pedagógica, produtora de conhecimento, realizada pelos professores, conforme a abordagem de Ferreira (2018).

itinerários formativos, ainda que readequados, persistem.

Diante desse cenário complexo, o objetivo do presente artigo é analisar os mecanismos e as consequências da subsunção do trabalho pedagógico ao capital no contexto do NEM, com foco na sua implementação e nas diretrizes curriculares adotadas na rede estadual do RS. Para tanto, é utilizado o referencial do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e da Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), que, aplicados conjuntamente, permitem compreender os sentidos movimentados nas reformas educacionais e desvelar as relações de poder e os interesses subjacentes às políticas educacionais, compreendendo-as como parte integrante da dinâmica de acumulação e reprodução capitalista. Busca-se evidenciar como as diretrizes e práticas do NEM, em sua aplicação regional, operam para moldar o trabalho pedagógico e a formação dos estudantes, alinhando-os às exigências de um mercado de trabalho flexível e precarizado, e como os movimentos de sentidos dessas reformas se manifestam no cotidiano escolar.

Para guiar esta análise, o artigo está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, a segunda seção apresenta o arcabouço teórico-metodológico do MHD e da AMS, delineando os aspectos principais que fundamentam a discussão. A terceira seção explora o contexto de criação do NEM, os interesses envolvidos e suas implicações curriculares no contexto do RS, considerando as diretrizes que nortearam sua implementação inicial. A quarta seção, o cerne da análise, detalha como o trabalho pedagógico é subsumido ao capital, abordando os mecanismos de controle e alienação na realidade gaúcha. Por fim, as Considerações Finais retomam os principais argumentos e apontam para os desdobramentos dessa subsunção e as perspectivas críticas necessárias para a resistência a essa lógica.

Referencial teórico-metodológico: Materialismo histórico-dialético e análise dos movimentos de sentidos

Para aprofundar a compreensão das complexas relações que conformam a educação e, especificamente, o NEM implementado no RS, esta análise fundamenta-se no Materialismo Histó-

co-Dialético. Essa abordagem, consolidada pelas contribuições inaugurais de Karl Marx e Friedrich Engels, oferece as ferramentas conceituais e analíticas necessárias para transcender as aparências fenomênicas e apreender a realidade social em sua totalidade, historicidade e intrínsecas contradições.

Diferentemente de análises superficiais ou ideológicas que fragmentam a realidade em eventos desconectados, o MHD permite decifrar as conexões essenciais entre as estruturas econômicas, as relações sociais e as superestruturas políticas e culturais, revelando como a educação, enquanto esfera social vital, está ligada às dinâmicas de produção e reprodução da vida material. A pesquisa, orientada por essa perspectiva marxista, parte do pressuposto de que as relações de produção e a luta de classes, em suas configurações históricas e atuais, impactam profundamente as políticas educacionais brasileiras e, em particular, suas manifestações no contexto do Estado gaúcho.

A dialética marxista, conforme apontado por Gaudêncio Frigotto (1997), constitui-se como uma ciência da história que rompe com as análises então predominantes, as quais não atingiam as leis fundamentais da sociedade. Ela exige um movimento intelectual rigoroso que vai além da imediatez dos fatos e das primeiras impressões, buscando superar a dimensão empírica e alcançar as leis fundamentais que regem o real, através do recurso da abstração. O ponto de chegada da investigação dialética não é o empírico dado, mas o "concreto pensado", que se configura como o resultado de um trabalho metódico de apropriação, organização e exposição dos fatos em suas múltiplas determinações. Como afirma Kosik (1969, pp. 29–30), o percurso entre a "caótica representação do todo" e a "rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações" coincide com a própria compreensão da realidade em sua complexidade. Neste processo, a lógica dialética não descarta a lógica formal, mas a incorpora e a supera, elevando o senso comum a um patamar de conhecimento científico fundamentado que leva em conta as contradições e a totalidade.

A contradição, categoria essencial e motor interno do desenvolvimento social, é compreendida

no MHD não como um impasse lógico, mas como a força motriz que impulsiona as transformações, permitindo escapar de análises metafísicas que linearizam e despolitizam a realidade. Para Carlos Roberto Jamil Cury (1986, p. 27), é fundamental uma "visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla". Essa totalidade, na perspectiva de Lukács (1967), significa que:

a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligadas entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (p. 240).

É a partir dessa compreensão sistêmica e relacional que se torna possível desvelar os sentidos e as finalidades ocultas das reformas educacionais, especialmente aquelas que se concretizam nas redes estaduais de ensino, como a do RS.

Dentro desse arcabouço teórico-metodológico, a análise se aprofunda em alguns aspectos que desvelam a natureza das relações entre educação e sociedade capitalista brasileira. Primeiramente, o modo de produção capitalista, objeto central da crítica de Marx (2017), caracteriza-se pela exploração da força de trabalho e pela busca incessante da acumulação de capital. A sociedade capitalista se fundamenta na exploração e dominação de classes, em que a produção de mercadorias não é primariamente para satisfazer necessidades humanas, mas para a valorização do capital. O Estado capitalista, por sua vez, possui a funcionalidade essencial de reproduzir esse modo de produção, garantindo as condições para a compra e venda da força de trabalho que visa à extração do mais-valor, correspondente ao tempo de trabalho não pago, para assegurar a acumulação de capital, tal como se observa nas políticas implementadas em nível nacional e reverberadas nas realidades estaduais.

A partir da segunda metade do século XX, o capital experimentou significativas mudanças em sua dinâmica, com sua produção e reprodução mundializando-se e sua valorização concentrando-se crescentemente na esfera financeira, sem,

contudo, alterar a essência da criação de riqueza através do trabalho vivo (Chesnais, 1996). Esse período, marcado por uma reestruturação produtiva global, levou à flexibilização das relações de trabalho, à exigência de polivalência e à precarização e descartabilidade dos trabalhadores, para permitir menos gastos capitalistas com a força de trabalho. Tais processos são acompanhados pela ascensão e hegemonia da ideologia neoliberal, que, segundo Harvey (2008), contribuem para readequar as relações do Estado capitalista, com restrições de gastos sociais e privatizações, para a reprodução contemporânea das relações de acumulação e a expansão da lógica do mercado para todas as esferas da vida social, inclusive na gestão das redes de ensino.

Em segundo lugar, no contexto dos países periféricos, como o Brasil, a dinâmica da exploração capitalista assume particularidades, evidenciando o conceito de superexploração da força de trabalho. Esta se manifesta em condições de trabalho ainda mais precárias do que nos centros capitalistas, salários cronicamente rebaixados, jornadas exaustivas e restrições sistemáticas ao acesso a direitos sociais básicos. Ruy Mauro Marini (2000, p. 109), um dos expoentes da Teoria Marxista da Dependência, descreve a relação de dependência não apenas como uma subordinação política, mas como uma "relação de subordinação entre nações formalmente independentes" que reproduz, em escala global, a lógica da exploração, em que os países periféricos transferem valor para os centros. Complementarmente, André Gunder Frank (1966) defende que o subdesenvolvimento de nações como as da América Latina não é uma fase a ser superada, mas ele é intrinsecamente produzido e perpetuado pela própria lógica mundial de acumulação de capital, reforçando o desenvolvimento dos países centrais.

Em terceiro lugar, a função social da educação no capitalismo é um ponto crucial. A educação, enquanto esfera social e instituição, não é neutra; ela desempenha um papel crucial na reprodução das relações de produção capitalistas, na formação ideológica dos sujeitos e na qualificação (ou desqualificação) da força de trabalho, de acordo com

as necessidades cíclicas e estruturais do capital. Mészáros (2008, p. 35) argumenta que a função da educação é "não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes". As modificações nas relações de trabalho geram, conseqüentemente, alterações nas diretrizes educacionais, nas políticas públicas e, de forma direta, no trabalho pedagógico, visando atender a essas novas demandas do capital por um tipo específico de trabalhador.

A Teoria do Capital Humano (TCH), exposta por Theodore Schultz (1973), ilustra exemplarmente como a educação passou a ser vista como um investimento individual e social que gera ganhos econômicos, buscando, em última análise, o retorno em mais-valor para a classe dominante. Frigotto (1993) complementa que a TCH postula que a educação e o treinamento potencializam a capacidade produtiva do trabalho, sendo um investimento que se discute em termos de habilidades e, crucialmente, de atitudes funcionais no processo produtivo. No NEM, o trabalho pedagógico se relaciona intrinsecamente com o estágio atual de acumulação capitalista ao se destinar à reprodução de uma força de trabalho no Brasil moldada para a aceitação da precarização e da flexibilidade. Essa formação busca inculcar nos trabalhadores uma ideologia individualista e meritocrática, com a valorização do empreendedorismo, por exemplo, visando a tornar os estudantes flexíveis e adaptáveis às novas modalidades de trabalho autônomo e temporário, ou, em sua face mais perversa, a levá-los a se culpabilizar pelo desemprego e pela inserção em trabalhos precários, comuns no cenário atual de desmonte de direitos.

A materialidade empírica desta investigação constitui-se a partir do exame de um corpus documental selecionado sob três critérios: a) delimitação temporal e normativa: os atos que regulamentaram a Reforma do Ensino Médio no RS no período de consolidação do NEM, antecedendo as alterações da Lei nº 14.945 (2024); b) capacidade de determinação estrutural: a legislação nacional de diretriz – Lei nº 13.415 (2017) e pela

BNCC (Ministério da Educação, 2018); – e c) prescritividade regional: os documentos de aplicação direta na rede estadual gaúcha, especificamente o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM) (*Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul* [ISEDUCRS], 2020) e a Portaria SEDUC/RS nº 350 (2021). Esses documentos, além de registros normativos, representam materialidades discursivas que sintetizam múltiplas determinações, expressando projetos de sociedade e posições de classe em disputa (Ferreira, 2025).

Para operacionalizar a apreensão dessas materialidades, adota-se a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS) (Ferreira, 2025). A AMS vincula-se ao MHD ao assumir a linguagem como produção social e o discurso como dimensão concreta da realidade. A AMS toma o sujeito social e as determinações históricas como núcleo gerador discursivo, visando ultrapassar a aparência fenomênica do texto e apreender sua essência (Kosik, 1969; Ferreira, 2025). A investigação percorreu as seguintes etapas: 1) delimitação da problematização e definição das categorias de análise a priori (subsunção, alienação, flexibilização e regulação), compreendidas como mediações conceituais indispensáveis para desvelar as contradições do real; 2) leitura reflexiva e organização do corpus em matrizes analíticas; 3) exame por mecanismos de reiteração, reincidência, comparação e significação entre os discursos normativos locais e nacionais; 4) validação dos movimentos de sentidos (como o trânsito da "autonomia" para a "adaptabilidade ao mercado"); e 5) síntese interpretativa, relacionando os sentidos estabilizados às dinâmicas de acumulação do capital.

Novo Ensino Médio no RS: Gênese, interesses e reconfiguração curricular

A trajetória do Ensino Médio no Brasil é marcada pela dualidade estrutural, reflexo das profundas desigualdades sociais e econômicas do país. Desde o século XIX, o sistema educacional se divide em uma formação elitista e propedêutica, voltada para o ensino superior, e uma formação profissionalizante e precária, destinada às classes populares, perpetuando a submissão da educa-

ção aos interesses do capital. Essa historicidade é fundamental para compreender a persistência do problema, como argumenta Kuenzer (2000).

Essa dualidade se manifestou em diferentes momentos históricos. A partir de 1930, com o avanço do capitalismo industrial, surgiram novas exigências de qualificação para a força de trabalho (Romanelli, 1993). A Reforma Capanema de 1942 intensificou a divisão, com percursos distintos para elites e trabalhadores. Mesmo após a LDB de 1961 buscar formalmente a integração, a dualidade persistiu. A ditadura militar, com a Lei nº 5.692 (1971), tornou o ensino de segundo grau obrigatoriamente profissionalizante, mas a medida afetou principalmente as escolas públicas, mantendo a diferença de qualidade.

No contexto de redemocratização e financeirização do capital, a LDB de 1996 alinhou as reformas educacionais a uma agenda neoliberal, que prioriza o ajuste fiscal e vê a educação como um meio de formar trabalhadores qualificados (Mota & Maués, 2014). Organismos internacionais como o Banco Mundial (Bruns & Luque, 2012) e a OCDE exerceram forte influência, defendendo o papel da educação para o crescimento econômico.

A Reforma do Ensino Médio (NEM) (Lei nº 13.415, 2017) surgiu desse complexo arranjo de interesses econômicos e políticos. Embora o governo de Michel Temer a justificasse como uma forma de combater a evasão, sua motivação real estava ligada ao estágio atual do capitalismo. A reforma foi pautada por interesses do setor empresarial e de organismos internacionais, com forte atuação de movimentos como o Todos Pela Educação e a Fundação Lemann, que promovem uma gestão educacional alinhada a um modelo de negócios e facilitam a entrada de empresas na gestão escolar e na venda de materiais didáticos (Ségala, 2018).

No Rio Grande do Sul, o alinhamento a essa agenda consolidou-se no Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (SEDUCRS, 2020) e na Portaria SEDUC/RS nº 350 (2021). Pela lente da AMS, a análise dos mecanismos de significação desses textos revela um movimento deliberado de substituição da categoria "conteúdo" pela noção de "objetos de conhecimento". Esse deslocamento

discursivo desvincula o ensino da historicidade e do rigor científico dos conteúdos acadêmicos e estabiliza o sentido de uma formação pragmática e instrumental. A introdução de componentes como "Projeto de Vida" e "Mundo do Trabalho" reincide na retórica do protagonismo e da empregabilidade, mascarando a adaptação subjetiva dos estudantes às exigências de um mercado de trabalho informal e precarizado.

Um dos impactos mais criticados do NEM, e que se manifesta de forma acentuada no RS, é a redução drástica da carga horária de disciplinas essenciais para a formação crítica, como Sociologia, Filosofia, História e Literatura. Essas disciplinas foram relegadas a poucas horas semanais, enquanto Português e Matemática mantiveram uma carga horária mais robusta. A ênfase na BNCC e na formação por competências, em detrimento do aprofundamento de conteúdos, acaba por fomentar uma formação genérica e adaptável às exigências do mercado, em vez de um desenvolvimento integral e crítico dos estudantes, gerando um conjunto de consequências na realização do trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico subsumido: mecanismos de controle e alienação

A reforma do Ensino Médio, ao redefinir diretrizes curriculares e expectativas formativas, impõe ao trabalho pedagógico mecanismos de controle que promovem sua subsunção ao capital. Tal subsunção manifesta-se em estratégias de padronização do ensino, instrumentalização do conhecimento e alienação do próprio trabalho pedagógico, soblapando a autonomia e o sentido emancipatório da prática educativa. Para apreender a densidade desse fenômeno, recorre-se à categoria marxiana de subsunção do trabalho ao capital, desdobrada em suas dimensões formal e real (Marx, 2017).

A subsunção formal ocorre quando o capital se apropria de um processo de trabalho preexistente sem alterar radicalmente sua base técnica e organizativa, assumindo o controle do produto e da finalidade. Em contrapartida, a subsunção real implica a reestruturação profunda do próprio processo de trabalho, mediante novas divisões

técnicas, tecnologias e métodos de gestão orientados à elevação da produtividade e à extração de mais-valor (Marx, 2017). No campo educacional, a transposição dessas categorias evidencia a transição de um estágio em que o capital controlava apenas as finalidades externas da escola para um momento em que, sob o NEM, reconfigura a própria natureza do trabalho pedagógico. Instrumentos prescritivos e lógicas produtivistas passam a moldar o cotidiano escolar, sinalizando a passagem da subsunção formal à subsunção real do trabalho pedagógico na rede estadual do Rio Grande do Sul.

Nesse cenário, o trabalho pedagógico é submetido a demandas contraditórias que tensionam sua realização. De um lado, exige-se a formação de sujeitos flexíveis e adaptáveis às flutuações do mercado. Essa flexibilidade ultrapassa a dimensão técnico-cognitiva e alcança a esfera comportamental e ideológica, exigindo o cultivo de virtudes como proatividade e resiliência. Tal imperativo alinha-se às necessidades do capital por uma força de trabalho disposta a absorver a precarização e o avanço da "uberização", processo que converte as/os trabalhadoras/es em supostos "empreendedores de si mesmos", privados de direitos sociais. A escola pública é, assim, responsável por subjetivar os estudantes para a aceitação da incerteza e da desregulamentação laboral.

Em aparente contradição com essa flexibilização mercantil, persiste a pressão da comunidade escolar e das famílias para a garantia de desempenho nos exames vestibulares, ainda tidos como principal via de acesso ao ensino superior. Essa dicotomia impõe ao trabalho pedagógico o dilema de conciliar a formação instrumentalizante pautada em "competências" funcionais com a transmissão dos conteúdos acadêmicos cobrados nos processos seletivos tradicionais. A relação entre o pragmatismo curricular do NEM e as exigências dos vestibulares converte o cotidiano escolar em um terreno de expectativas irreconciliáveis, tensionando a dimensão pedagógica da escola.

Essa contradição intrínseca leva as/os professoras/es a internalizar a lógica gerencialista. Os mecanismos de reiteração discursiva presentes

nas diretrizes oficiais sobre "eficiência" e "qualidade" induzem os sujeitos que realizam o trabalho pedagógico a se responsabilizarem individualmente por metas quantitativas e desempenhos em exames externos, que passam a mensurar a "produtividade" da atividade realizada. Sob a análise da AMS (Ferreira, 2025), apreende-se aqui um movimento de sentido de autoculpabilização: a frustração pedagógica decorrente das precárias condições estruturais da rede estadual é convertida em falha individual. Esse movimento desvia a atenção das determinações sistêmicas do capital e do subfinanciamento público, transferindo ao sujeito a responsabilidade pelo insucesso de um modelo educacional desenhado para a reprodução da ordem vigente.

A perda de autonomia pedagógica é um dos movimentos mais evidentes nesse processo de subsunção, e o apostilamento emerge como uma das expressões mais significativas de regulação. Ele atua como um instrumento de controle que retira dos professores o planejamento, a reflexão crítica sobre o currículo e a decisão sobre o que e como trabalhar em sala de aula, transformando o trabalho pedagógico em mera execução de um material predefinido. Essa padronização curricular, que ganha ênfase no contexto do NEM, torna-se altamente lucrativa para as empresas que produzem esses sistemas de ensino, pois as apostilas podem ser utilizadas em larga escala, em todo o Brasil ou em um estado inteiro, como o RS.

No Ensino Médio gaúcho, a presença de Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs) é notória, especialmente na rede privada, mas sua influência se estende à pública através da padronização curricular imposta pela BNCC e pelas diretrizes estaduais. Embora não haja uma lei específica que obrigue o uso de apostilas em todas as escolas públicas do RS, as Portarias da SEDUC/RS, como a Portaria nº 350 (2021), e o próprio Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (SEDUCRS, 2020), ao detalharem a organização curricular e a ênfase em competências, criam um terreno fértil para a adoção de materiais padronizados. A pesquisa de Ortiz e Denardin (2023), que analisou SAEs em escolas privadas do RS, indica que:

No que tange à categoria de planejamento e direcionamento, constatou-se que as empresas possuem um controle significativo sobre os conteúdos e sobre a sequência em que eles devem ser trabalhados. Ao aliar um cronograma extremamente exigente (em termos de conteúdo e exercícios) com simulados para vestibular/Enem e com materiais fragmentados em bimestres, os SAEs (e os gestores escolares que optaram por adotá-los) criam uma condição de trabalho da qual o corpo docente se vê incapaz de escapar. Na busca incessante pela eficiência na obtenção de resultados nas provas, os professores demonstram dificuldade em escapar de um ensino transmissivo e mecânico (p. 23).

A aplicação dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs) e a padronização orientada pela Portaria SEDUC/RS nº 350 (2021) expressam a materialização discursiva da subsunção real do trabalho pedagógico. O cotejamento dos materiais revela que o apostilamento atua como mecanismo de reincidência de sentidos prescritivos, expropriando do professor a concepção e o planejamento da aula. A categoria da alienação manifesta-se no momento em que o(a) professor(a) é convertido(a) em mero(a) aplicador(a) de pacotes instrucionais padronizados. A linguagem dos manuais e cronogramas rígidos impõe a lógica do mercado ao cotidiano escolar, alienando o(a) trabalhador(a) da educação do produto e do sentido de sua atividade.

O apostilamento, ao impor um roteiro predeterminado, esvazia a capacidade do(a) professor(a) de contextualizar o ensino à realidade local e às necessidades específicas dos estudantes. O planejamento pedagógico, que deveria ser um ato de criação e mediação crítica, é substituído por uma reprodução mecânica de conteúdos e atividades. Essa dinâmica não apenas limita a criatividade, mas também impede a construção de um currículo vivo, que dialogue com as experiências e os saberes dos alunos. A reflexão crítica sobre o que é relevante ensinar, sobre as metodologias mais adequadas e sobre as diversas formas de avaliar o aprendizado é suprimida, em favor de uma uniformidade imposta de cima para baixo. Os movimentos de sentidos que emergem dessa prática revelam uma desconfiança e/ou um descarte em relação à capacidade e à autonomia dos professores, que são tratados como

meros aplicadores de um pacote instrucional. A padronização do ensino através do apostilamento é um reflexo direto da lógica empresarial que permeia a educação. Luiz Carlos de Freitas (2018) alerta que a padronização dos objetivos de aprendizagem em escala nacional estimula que as empresas dedicadas à produção de sistemas padronizados de ensino se estabeleçam no país e avancem com a venda de suas mercadorias a escolas e redes públicas de ensino. Nesse cenário, o material didático deixa de ser um subsídio para se tornar um controle, limitando a capacidade do(a) professor(a) de mediar o conhecimento de forma contextualizada e crítica e transformando o saber em mercadoria. O(a) professor(a) é, nesse contexto, desapropriado de sua capacidade de criar e adaptar, tornando-se um executor de um currículo embalado e comercializado, o que gera um movimento de alienação em relação ao seu próprio trabalho. A mercantilização do material didático, impulsionada pelo apostilamento, reforça a dependência das redes de ensino em relação a grandes grupos empresariais, consolidando um modelo de educação que prioriza o lucro em detrimento da qualidade pedagógica e da autonomia profissional.

Há também uma articulação entre a BNCC e as avaliações educacionais em larga escala, que reverberam no trabalho pedagógico no NEM. A Resolução nº 2 (2017) do Conselho Nacional de Educação é um marco nesse sentido, ao determinar que, em até um ano após a publicação da BNCC, as matrizes de referência das avaliações e exames em larga escala para a Educação Básica deveriam ser a ela alinhadas (Lei nº 13.415, 2017). Essa diretriz sinaliza um movimento em direção à padronização e à avaliação do desempenho escolar e pedagógico com base nas competências e habilidades prescritas pela Base. Essa perspectiva de avaliação e currículo, centrada em exames ao final de um percurso, remete a concepções tradicionais que manifestam uma clara intenção de controle. Como aponta Mônica Ribeiro da Silva (2018), para que as finalidades enunciadas em documentos como os PCNEM, DCNEM e a própria BNCC se concretizem, o controle necessita se estender tanto aos alunos

quanto aos professores, convertidos em alvos dessas prescrições curriculares.

Exames, provas, ao final de um determinado percurso traduzem uma concepção tradicional de avaliação e de currículo, que manifesta a intenção de controle. Para as finalidades enunciadas nos PCNEM, nas DCNEM e na BNCC, o controle teria que se viabilizar sobre os indivíduos convertidos em alvos das prescrições curriculares – alunos e professores. Quanto aos alunos, seu desempenho mostraria a eficácia das proposições, ou a ausência dela. No caso desta segunda possibilidade, o controle deveria recair mais sobre os professores, que falharam por não incorporarem com exatidão as proposições (Silva, 2018, p. 12).

A padronização dos objetivos de aprendizagem em escala nacional, impulsionada pela BNCC, redefine o escopo do que deve ser ensinado e também fortalece uma lógica gerencialista na educação. Essa lógica se alinha aos princípios defendidos por organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, que promovem avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). O próprio texto da BNCC reconhece essa sintonia, ao afirmar que o foco no desenvolvimento de competências, uma tendência global desde as décadas finais do século XX, é também a abordagem adotada nas avaliações internacionais coordenadas por essas entidades (Ministério da Educação, 2018). Nesse contexto, a educação e o trabalho pedagógico são regulados conforme interesses que visam à formação de uma força de trabalho específica para as demandas do mercado global, especialmente na periferia do capitalismo. Essa é uma preocupação para a qual Dermeval Saviani (2016) já alertava, ao observar a centralidade das avaliações globais padronizadas na organização da educação nacional. Para ele, a função da então proposta “base comum nacional curricular” seria ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas (Saviani, 2016, p. 75).

As avaliações educacionais em larga escala e o fenômeno do apostilamento denotam formas de regular o trabalho pedagógico para atender a essas demandas globais. Guiadas por critérios de produtividade, essas avaliações alimentam um sistema meritocrático de prestação de contas

(*accountability*). Freitas (2018, p. 80) adverte que a finalidade dessa engenharia é “criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas (...) desmoralizando a educação pública e o magistério”.

Desse modo, a BNCC, em articulação com as avaliações de larga escala, atua como um instrumento normativo de controle que excede a dimensão curricular. Sob a perspectiva da AMS, apreende-se a estabilização de um movimento de sentido que ressignifica o conceito de “qualidade da educação”: esta deixa de ser compreendida como democratização do conhecimento científico e passa a ser mensurada pelo cumprimento de metas e descritores operacionais. Esse deslocamento discursivo legitima a lógica gerencialista da *accountability*, expondo a escola pública à desmoralização e criando as condições ideológicas para a indução de processos de privatização e mercantilização do ensino.

A instrumentalização da educação é ainda mais acentuada pela redução curricular e pela introdução de componentes com caráter diretamente ligado às demandas do mercado. No RS, a diminuição da carga horária de disciplinas como Arte, Educação Física, Sociologia, História e Filosofia é um exemplo claro dessa desvalorização. Essas disciplinas, cruciais para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de análise social e da compreensão de contextos históricos complexos, tiveram seu espaço reduzido, medida que visa limitar o acesso ao conhecimento científico e crítico. Em contrapartida, houve a introdução e a valorização de componentes como “Mundo do Trabalho” e “Projeto de Vida”. Embora apresentados como inovadores e alinhados às necessidades dos jovens, esses componentes servem a uma lógica de adequação do indivíduo ao mercado e à ideologia do empreendedorismo.

No âmbito do trabalho pedagógico, a necessidade de atuar em componentes desvinculados da formação acadêmica tradicional, a criação de percursos fragmentados e a pressão por resultados geram sobrecarga e alienação. As/os professoras/es precisam se desdobrar para aplicar metodolo-

gias e conteúdos sem o devido suporte estrutural, o que intensifica a precarização do trabalho. Kuenzer (2017) observa que a flexibilização do Ensino Médio, ao visar à formação de profissionais flexíveis para o regime de acumulação flexível, exige do magistério uma "aprendizagem flexível". Essa demanda gera um movimento de esvaziamento do sentido emancipatório do trabalho pedagógico, convertido em mera transmissão de pacotes de habilidades operacionais.

Considerações finais: Sentidos que evidenciam as contradições do novo Ensino Médio

A análise empreendida sobre a implementação do Novo Ensino Médio no RS, sustentada pela articulação entre o Materialismo Histórico-Dialético e a Análise dos Movimentos de Sentidos, confirmou a tese de que a reforma intensifica a subsunção do trabalho pedagógico ao capital. O exame do corpus documental – Lei nº 13.415 (2017), BNCC (Ministério da Educação, 2018), SEDUCRS (2020) e Portaria SEDUC/RS nº 350 (2021) – evidenciou que a flexibilização curricular e a gestão por resultados operam como mecanismos de alinhamento da escola pública às demandas do regime de acumulação flexível.

Os mecanismos desse processo revelam-se na pressão por indicadores quantitativos, na proliferação do apostilamento, na redução das disciplinas críticas e na hegemonia de "competências" genéricas. Tais estratégias esvaziam o sentido do trabalho e expropriam a autonomia pedagógica. A própria necessidade de uma "reforma da reforma" (Lei nº 14.945, 2024) sinaliza o fracasso do modelo original em responder às contradições da realidade escolar, mantendo, contudo, a essência instrumental da educação pública.

Essa instrumentalização impacta diretamente a formação da juventude. Em um contexto marcado pela superexploração da força de trabalho, característica da formação sociohistórica brasileira, o Ensino Médio na rede estadual do RS cumpre o papel de conformar trabalhadores flexíveis e descartáveis, voltados à alta rotatividade e à recomposição do exército industrial de reserva.

Sob a ideologia meritocrática, a adaptabilidade e a resiliência individuais são supervalorizadas, responsabilizando os sujeitos por seu "sucesso" ou "fracasso" e ocultando as desigualdades estruturais.

Os movimentos de sentidos apreendidos revelam a busca pela captura da subjetividade de estudantes e educadores. Sob a aparente neutralidade de noções como "protagonismo" e "flexibilidade", mascaram-se a alienação e a redução sistemática dos "poros" no trabalho pedagógico, isto é, dos espaços de criação, mediação e reflexão crítica. A dimensão pedagógica da escola é, assim, subordinada à conformação de um "capital humano" atrelado à ideologia individualista e funcional à reprodução das relações sociais capitalistas.

Diante desse quadro crítico, as perspectivas e ações de resistência tornam-se imperativas. É fundamental que educadores, pesquisadores, movimentos sociais e a sociedade em geral mantenham uma reflexão crítica contínua sobre as políticas educacionais, desvelando os interesses de classe que as impulsionam e os movimentos de sentidos que buscam naturalizar essa subsunção.

Referências

- Bruns, B., Evans, D., & Luque, J. (2012). *Achieving world-class education in Brazil: The next agenda*. The World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/993851468014439962/pdf/656590REPLACEMohiev-ingoWorldoClasso.pdf>.
- Chesnais, F. (1996). *A mundialização do capital*. Xamã.
- Cury, C. R. J. (1986). *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. Cortez.
- Ferreira, L. S. (2018). Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, conhecimentos e tempo. *Educação & Realidade*, 43(2), 591–608. <https://doi.org/10.1590/2175-623664319>.
- Ferreira, L. S. (2025). Análise dos movimentos de sentidos na pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 30, e300026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300026>.
- Frank, A. G. (1966). The development of underdevelopment. *Monthly Review*, 18(4), 17–31. https://beneweb.com.br/resources/Teorias_e_experi%C3%Aancias_de_desenvolvimento/7%20Andr%C3%A9%20Gunder%20Frank%20O%20desenvolvimento%20do%20subdesenvolvimento.pdf.
- Freitas, L. C. de. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.

Frigotto, G. (1993). *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. Cortez.

Frigotto, G. (1997). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In I. Fazenda (Ed.), *Metodologia da pesquisa educacional* (pp. 69–90). Cortez.

Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo: história e implicações*. Loyola.

Kosik, K. (1969). *Dialética do concreto*. Paz e Terra.

Kuenzer, A. Z. (2000). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. Cortez.

Kuenzer, A. Z. (2017). Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, 38(139), 331–354. <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZ-t/?format=pdf&lang=pt>.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017, fevereiro 17). Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. (2024, agosto 1). Dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE), em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Diário Oficial da União. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961, dezembro 27). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971, agosto 12). Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Lukács, G. (1967). *História e consciência de classe*. Escorpião.

Marini, R. M. (2000). *Dialética da dependência*. Vozes.

Marx, K. (2017). *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. Boitempo.

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo.

Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Versão final*. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.

Mota, W. P., Jr., & Maués, O. C. (2014). O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, 39(4), 1137–1152. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNpXhs47jqmwpP6FDqLgF/?format=pdf&lang=pt>.

Ortiz, G. S., & Denardin, L. (2023). Sistemas Apostilados de Ensino e Autonomia Docente: Uma Análise com Professores de Ciências da Natureza e de Matemática em Escolas Privadas do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 23, e39853. <https://doi.org/10.28919/rbpec.v23i.39853>.

Portaria SEDUC/RS nº 350, de 2021. (2021, dezembro 30). Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul.

Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. (2017, dezembro 22). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diário Oficial da União. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

Romanelli, O. de O. (1993). *História da educação no Brasil*. Vozes.

Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento: Revista de Educação*, 4(4), 54–84. <https://seer.ufrr.br/Movimento/article/view/67104>.

Schultz, T. W. (1973). *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Zahar Editores.

Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. (2020). Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio. <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucho-em.pdf>.

Ségala, K. de F. (2018). *A atuação do movimento "Todos Pela Educação" na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal de Viçosa.

Silva, M. R. da. (2018). A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, 34, e214130. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/XnC3v7j4K5qWpM7kYjVfQ5h/>.

World Bank. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial*. The World Bank.

Anthony Scapin Eichner

Doutorando em Educação e graduado em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciado em Ciências Sociais pela UFSM, especialista em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPPG) da UFSM e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM. É integrante do Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas.

Liliana Soares Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); mestra em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); especialista em Literaturas em Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); licenciada em Letras pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Pelotas e estágio pós-doutoral na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Educação, na Universidade Federal de Santa Maria – RS.

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Cidade Universitária
Av. Roraima, n. 1000
Camobi, 97105-900
Santa Maria, RS, Brasil

Como citar este artigo:

Scapin Eichner, Anthony S., & Soares Ferreira, L. Novo Ensino Médio e subsunção do trabalho pedagógico ao capital no Rio Grande do Sul. Educação, e48643. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2026.1.48643>

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.