

---

## A educação a distância no Novo Ensino Médio: a mercantilização da educação da juventude pobre

Gedeli Ferrazzo<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-7463-6998>

Mara Regina Martins Jacomeli<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5454-3401>

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo verificar a implementação da Educação a Distância no currículo do “Novo Ensino Médio” dos estados brasileiros. A pesquisa apoiou-se em fontes documentais e bibliográficas para analisar o processo de regulamentação e implementação das propostas aos moldes da Educação a Distância nessa etapa da educação básica. Conclui-se que a contrarreforma do Ensino Médio, ao fomentar a liberação da Educação a Distância apoiada no incremento das tecnologias digitais como ferramenta de democratização do acesso à educação, converteu o princípio do *direito à educação* a favor da intensificação da circulação do capital e do empresariamento da educação básica pública.

*Palavras-chave:* Educação a Distância. Novo Ensino Médio. Circulação do capital. Educação básica pública.

---

### Distance education in the New High School: the commodification of education for impoverished youth

### Abstract

This work aims to verify the implementation of Distance Education in the curriculum of the "New High School" in Brazilian states. The research relied on documentary and bibliographic sources to analyze the process of regulation and implementation of proposals in the style of Distance Education at this stage of Basic Education. It is concluded that the counter-reform of High School converted the principle of the "right to education" in favor of intensifying the circulation of capital and the entrepreneurialization of Public Basic Education by promoting the allowance of Distance Education supported by the increase in digital technologies as a tool for democratizing access to education.

*Keywords:* Distance Education. New High School. Circulation of capital. Public Basic Education.

---

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Porto Velho: [gedeli.ferrazzo@ifro.edu.br](mailto:gedeli.ferrazzo@ifro.edu.br).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas, Campinas: [mararmj@unicamp.br](mailto:mararmj@unicamp.br).

---

## Introdução

O Ensino Médio tem sido pauta de debates e disputas no âmbito da educação no Brasil, fundamentalmente quando a *performance* dos estudantes nas avaliações institucionais adquire maior visibilidade e atenção da imprensa, demonstrando que a organização, os conteúdos e as condições materiais das escolas estão aquém das necessidades da juventude brasileira.

Nesse contexto, intensificou-se nos últimos anos a discussão sobre a finalidade do Ensino Médio, culminando na atual reforma sancionada por meio da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017a), a qual representa uma reedição nefasta das reformas implementadas na década de 1990, seguindo à risca o receituário indicado pelo capital.

Para dimensionar a natureza das reformas educacionais que tomaram de sobressalto o Estado brasileiro nos últimos anos, faz-se necessário compreender a radicalidade do ideário neoliberal, assentado na reestruturação produtiva do capital mundanizado, que condiciona a redução do papel do Estado e dos direitos sociais em nome da lógica do mercado financeiro.

Para os reformadores, os problemas do Ensino Médio são decorrentes da composição curricular, marcada pelo número excessivo de disciplinas *inúteis* ou *desinteressantes*, que fomentam a evasão nesse nível de escolaridade (Motta; Frigotto, 2017). Dessa proposição decorre o argumento da necessidade de flexibilizar a formação para torná-la mais atrativa aos jovens e a fim de que eles desenvolvam competências necessárias ao mercado de trabalho.

Assim, ancorada no princípio da flexibilização curricular, a atual reforma do Ensino Médio impôs a essa etapa da educação básica retrocessos significativos, de cunho extremamente privatista e conservador, promovendo o esfacelamento do currículo, a redução dos espaços formativos dos jovens pobres e a precarização das condições de trabalho docente. Além desses fatores, a reforma legitima a oferta do Ensino Médio na modalidade a distância, o que consagra sua verdadeira intenção mercadológica e reducionista:

Art. 36. § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: *VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias* (Brasil, 2017a, grifo nosso).

Como é possível observar no trecho destacado, trata-se de um pacote estruturado e sistematicamente planejado para mercantilizar a educação básica. Nessa direção, são estabelecidos diversos instrumentos legais e programas governamentais na sustentação das parcerias público-privadas, com a intensificação da Educação a Distância (EaD) nessa etapa da educação básica.

Destaca-se nesse processo a promulgação do Decreto n.º 9.057/2017 (Brasil, 2017b), que estabelece o novo marco regulatório para a EaD e autoriza a oferta dessa modalidade no Ensino Médio. Em consonância com a reforma do Ensino Médio, no dia 21 de novembro de 2018, são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM – (Brasil, 2018b), que reforçam a flexibilização curricular e a oferta da EaD nessa etapa da educação básica. Nesses termos, as DCNEM preveem a oferta do Ensino Médio a distância em 20% da carga horária total do diurno, 30% do noturno e 80% na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Evidencia-se, ainda, como corolário da reforma do Ensino Médio, a aprovação, também em 2018, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018a), a qual estabelece as normativas para a estruturação e operacionalização do currículo do “Novo Ensino Médio” (NEM) e é ancorada em um processo de gerencialismo da educação por meio da padronização dos currículos aos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Segundo Saviani (2018, p. 251),

[...] de fato, na situação atual, os rumos dos sistemas educativos vêm sendo traçados em termos globais por instituições como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e o BID, que vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas, tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e à competição entre as instituições escolares para se posicionar nos rankings decorrentes das referidas avaliações que, por sua vez, reduzem os currículos aos conteúdos mínimos, definidos segundo os interesses do mercado.

Com base nesses documentos normativos, foram criados diversos programas destinados à implantação da EaD no NEM, conjecturados por meio de parcerias público-privadas. Evidencia-se nesse processo o Programa de Inovação Educação Conectada, instituído pelo Decreto n.º 9.204/2017 (Brasil, 2017c), que tem como um dos seus objetivos fomentar o uso de tecnologia digital na educação básica, com foco na formação de profissionais articuladores, na oferta de

conteúdo digital e nos investimentos na infraestrutura dos serviços de conectividade. O Programa representa uma parceria público-privada e tem como parceiros principais o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), a Fundação Lemann e o Instituto Itaú Cultural.

Outra parceria público-privada firmada pelo governo para implementação do NEM foi o Centro Nacional de Mídias da Educação (CNME), liderado pela Fundação Roberto Marinho, com apoio da TV Escola. De acordo com o Ministério da Cultura (MEC, 2018), entre os objetivos do CNME destaca-se – além do fortalecimento do NEM no que concerne à oferta do Ensino Médio em tempo integral – a implementação da BNCC. Dessa forma, aprofunda-se a lógica mercantilista nos instrumentos legais e na orientação de programas para implementação do NEM, gerando um agravamento das relações de apropriação e dominação do capital pelos fundos de investimentos educacionais públicos.

Conforme demonstrado, a EaD consubstancia-se na proposta do NEM, amparada no discurso da democratização do acesso à educação. Tal processo ganhou novos contornos a partir da conjuntura provocada pela pandemia da COVID-19, que impôs novos espaços e tempos para as práticas educativas. Desde então, tem se intensificado a comercialização de produtos e plataformas digitais nas escolas públicas para a operacionalização do ensino intermediado/mediado por tecnologia, que retoricamente é vendido como *a educação do futuro*, mas que, no fim, contribuirá para o aceleramento da precarização da educação básica pública, por meio da generalização da EaD de caráter certificatório.

A partir do exposto, o objetivo do presente trabalho é verificar a implementação da EaD no currículo do NEM dos estados brasileiros. Parte-se do pressuposto de que a oferta do NEM na modalidade EaD ou mediado/intermediado por tecnologia reforça a dualidade escolar, ao passo que tende à sua mercantilização e à concentração da sua oferta por grandes grupos econômicos por meio da massificação de bens e serviços, a exemplo do que já ocorre no Ensino Superior. Do mesmo modo, acredita-se que o NEM aprofunda a expropriação do intelecto da juventude pobre, na formação de subjetividades flexíveis, para adaptar-se à nova sociabilidade do capital.

Trata-se de um tema importante, tendo em vista a falácia na qual a EaD no Ensino Médio se sustenta. Vendida como a educação do futuro, mas utilizada como instrumento de intensificação da circulação do capital, essa modalidade na educação básica aprofunda a

precarização da formação da juventude pobre ao promover uma formação aligeirada, ancorada na lógica da simplificação e da objetificação do trabalho didático.

O percurso metodológico do presente estudo pautou-se na análise documental e bibliográfica. O estudo bibliográfico possibilitou a contextualização dos determinantes históricos e econômicos das políticas educacionais designadas ao Ensino Médio e do modo como tais políticas estão alinhadas com o projeto societário neoliberal. Já no estudo documental foram analisados os documentos orientadores do NEM produzidos pelos estados brasileiros, incluindo os Planos de Implementação do NEM (PLI); os referenciais curriculares do NEM; e, por fim, as matrizes curriculares elaboradas no âmbito de cada Secretaria de Educação estadual. O exercício da análise empreendida permitiu compreender as diretrizes adotadas na implementação do NEM e identificar a área de concentração da EaD na organização curricular.

Dessa maneira, o texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, contextualizam-se os determinantes históricos e econômicos das políticas educacionais destinadas ao Ensino Médio e o modo como a EaD ganha notoriedade na contrarreforma. Em seguida, apresenta-se a caracterização dos procedimentos metodológicos adotados no estudo. Por seguinte, conduz-se a análise sobre a organização curricular do NEM nos estados brasileiros, evidenciando a implementação da EaD e as parcerias público-privadas para sua efetivação. Conclui-se o texto destacando que as propostas aos moldes da EaD configuram-se de forma hegemônica no currículo do NEM, de modo que a liberação da EaD nessa etapa da educação básica representa as investidas do capital – por meio da massificação de bens e serviços – no processo de empresariamento da educação pública, contrário ao difundido *direito à educação*.

Por fim, ao oferecer um panorama delineado do avanço da EaD nessa etapa da educação básica, o trabalho busca contribuir para o debate que se insere no âmbito das políticas públicas educacionais designadas ao Ensino Médio. Além disso, apresenta uma análise crítica com o propósito de desmistificar o discurso da democratização do acesso à educação por meio da liberação da EaD.

### **Novo Ensino Médio: flexibilizar para mercantilizar**

Na esteira das transformações da produção, assinaladas pelo toyotismo, introduziram-se novas tecnologias de informação e práticas gerenciais que promovem mudanças nas formas de

contratação e na gestão da força de trabalho. Nesse contexto, o processo de internacionalização da economia, ideologicamente incutido como o estreitamento das barreiras e das diferenças culturais e econômicas, é amplamente difundido, em diferentes espaços, como um fenômeno essencialmente moderno que requer um outro tipo de trabalhador, flexível e resiliente, capaz de se adaptar às constantes mudanças do mercado.

Nesses termos, as políticas educacionais são hegemonicamente formuladas pelo capital por meio de suas principais agências reguladoras. Todavia, essa não é uma relação linear, mas sim dialética, face ao embate que se trava na sociedade, representado pelos movimentos de resistência que se contrapõem fortemente aos ataques do governo à educação pública.

Para tanto, o Estado é conclamado a reformar as relações entre capital e trabalho em nome dos *novos tempos*, visando à formação de uma nova *racionalidade* produtiva que seria de *interesse geral*. Desse processo, delinear-se as bases pedagógicas das *novas* propostas educacionais que passaram a orientar – com base nas diretrizes políticas do Banco Mundial para os países pobres – as reformas educativas em diferentes nações e que influenciaram significativamente as políticas de universalização da educação básica a partir da década de 1990, expressando um quesito importante na manutenção de contratos entre os organismos internacionais, na intensificação da mundialização econômica e na dinâmica da reestruturação produtiva do capital (Leher, 1999). Assim, passaram a determinar a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, capazes de se adaptar às formas precárias e instáveis de trabalho em nome da suposta liberdade de escolha.

O agravamento dessas relações de apropriação e dominação do capital ganhou maiores contornos nos últimos anos, intensificando o debate sobre a finalidade e a concepção de Ensino Médio. Amparado no discurso da necessidade de mudança da escola pública em consonância com as perspectivas da *sociedade contemporânea*, o Estado impôs a contrarreforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória n.º 746/2016 (Brasil, 2016) – transformada, posteriormente, na Lei 13.415 de 16/2/2017 (Brasil, 2017a) –, utilizando-se do forte argumento da necessidade de flexibilizar a formação para torná-la mais atrativa aos jovens a fim de que desenvolvam competências necessárias ao mercado de trabalho.

Atualmente o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo,

tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP, com o apoio da *Fundação Victor Civita – FVC*, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (Brasil, 2016, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a tese que referenda a reforma do Ensino Médio é despida de historicidade e confrontação com a realidade da educação pública. Com efeito, os reformadores omitem questões relativas às condições materiais de produção e manutenção da escola pública. Logo, o projeto de Ensino Médio capaz de promover a formação humana é afastado em nome de uma formação flexível, pautada nas competências gerais e socioemocionais orientadas pelo mercado e requeridas no contexto neoliberal.

O princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do Ensino Médio levada a efeito pela Lei nº 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva (Kuenzer, 2017, p. 337).

Para Cunha (2017), a contrarreforma do Ensino Médio revela-se como uma política educacional *contenedora*, com o objetivo de desviar a demanda do Ensino Superior. Para o autor, há alguns anos o segmento privado do Ensino Superior está em crise, ocasionada pela centralização empresarial e pelo estreitamento do financiamento governamental. Portanto, a contrarreforma, além de ser contenedora, também possibilita aos grupos empresariais um novo mercado de atuação, a educação básica.

Assim, o discurso reformista, ao abalizar um *Ensino Médio flexibilizado*, escamoteia sua verdadeira faceta, a de garantir as condições legais para a participação do setor privado na comercialização de serviços educacionais. Não por acaso, a flexibilização curricular assinala-se como a grande aposta do capital financeiro na educação básica. Ancorada no pressuposto do direito à educação e de democratizar o acesso ao Ensino Médio, a concepção de flexibilização, presente no NEM, permite a massificação de bens e serviços educacionais.

Dessa maneira, sob a égide da universalização da educação básica e do desenvolvimento econômico do País, o pacote de ações que compreendem a reforma do Ensino Médio – tendo

como princípio a flexibilização curricular, articulada pela oferta de cursos por meio da EaD; ou esta, transvestida de *mediação tecnológica* – representa as investidas privatistas em atendimento aos interesses dos grupos econômicos e suas estruturas de poder. “Com o corolário, afirmam-se as parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio pela venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutros” (Motta, Frigotto, 2017, p. 369).

No que se refere à EaD, o princípio da flexibilização curricular é amplamente difundido nos cursos superiores ofertados nessa modalidade, como uma metodologia que visa dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, respeitando a autonomia e o tempo dos estudantes (Mill, 2014). Por vezes, “flexibilização” torna-se a palavra de ordem para a EaD, seja em seus anúncios de venda de cursos – apoiados na flexibilidade de horários, ritmos e conteúdo –, seja em propostas pedagógicas flexíveis.

Isso posto, cabe ressaltar o momento histórico-político que anima as concepções hegemônicas na EaD. A resignificação da teoria do capital humano, nas vertentes da empregabilidade e do empreendedorismo, converge para a generalização da EaD, já que o próprio indivíduo passa a ser responsável por sua inserção no mercado de trabalho. Desse modo, a oferta de cursos EaD, de baixo custo e com horários flexíveis, torna-se uma opção acessível para uma certificação. À luz desses pressupostos, no âmbito do NEM, as DCNEM (Brasil, 2018b) estabelecem que:

[...] § 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino.

Desse modo, a flexibilização curricular fornece razões para justificar sua oferta na modalidade EaD, o que tem resultado no esfacelamento do papel da escola por meio do enxugamento do currículo e da adoção de um modelo formativo pautado pelas forças do mercado



precarizado<sup>3</sup>, intensificando o empresariamento do espaço público e, conseqüentemente, a desoneração do Estado no atendimento às demandas populares (Oliveira, 2019).

Todavia, a generalização da EaD na educação básica ganhou novos contornos com a emergência sanitária imposta pela COVID-19, visto que o ensino remoto se mostrou muito eficaz no enxugamento das contas públicas – como também representou uma adaptabilidade muito desejável ao capital.

O quadro que se anuncia para o período pós-pandemia trará consigo pressões para generalização da educação a distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades de classe, organizações populares e movimentos sociais ditos progressistas que se renderam ao canto de sereia do ensino virtual (Saviani; Galvão, 2021, p. 39).

A experiência do ensino remoto e o legado de plataformas e serviços comercializados durante a pandemia aceleraram a implementação da EaD na educação básica. Inúmeros estados brasileiros utilizaram-se da prerrogativa do ensino remoto como ferramenta de democratização do acesso à educação, fortalecendo o discurso da viabilidade da EaD, no atendimento aos *desafios do século XXI*.

Consideram-se, ainda, as recentes tratativas do governo em referendar o NEM, garantindo as condições legais para a expansão do empresariamento público. Por se estabelecer de forma impositiva, sem diálogo com os profissionais da educação, como também pela inadequação da estrutura da proposta com a realidade das escolas brasileiras, a implementação do NEM desmascarou o fracasso anunciado. Na tentativa de minimizar as críticas quanto à incoerência do NEM e referendar os interesses do mercado, no ano de 2023 o MEC lançou uma consulta pública referente à *Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio* (Brasil, 2023). O discurso do MEC fundamenta-se na proposição de que os problemas do NEM estão na implementação e que bastam alguns ajustes para sua efetivação plena. No que concerne à EaD, a proposta do governo, evidenciada na consulta pública, restringe sua oferta aos Itinerários Formativos (IF).

---

<sup>3</sup> Nos estados de SP e SE, os itinerários formativos são patrocinados por empresas privadas, como o iFood (iFood [...], 2023).

V- No Brasil, a oferta da educação básica regular acontece, tradicionalmente, de forma presencial, mesmo quando se mobilizam algumas tecnologias de informação e comunicação. Durante o período de restrições impostas pela Pandemia de Covid-19, o Brasil experimentou a oferta de situações de aprendizagem não-presencial e parte dessas experiências foi mantida no retorno às aulas presenciais. O texto da Lei nº 13.415, de 2017, abre a possibilidade de reconhecer aprendizagens realizadas em EaD para integralização curricular. Se, para *os itinerários formativos essa composição pode trazer, em certas experiências, possibilidades interessantes, no caso da Formação Geral Básica há sério risco de comprometimento das aprendizagens*, sobretudo para os estudantes que não dispõem, fora da escola, de condições objetivas para situações de mediação à distância e estudo autônomo fora da escola. Assim, é importante: *Definir que a Formação Geral Básica - FGB deve ser feita exclusivamente na modalidade presencial* (Brasil, 2023, grifos nossos).

A proposta é extremamente questionável, uma vez que é difícil compreender como uma modalidade pode ser considerada *interessante* para a oferta dos IF, enquanto para a Formação Geral Básica (FGB), que atende aos mesmos estudantes, corre-se o *risco de comprometimento das aprendizagens*. Com efeito, é possível inferir que a proposta do MEC é de uma reestruturação da política nacional para o Ensino Médio que não atinja os interesses empresariais, reforçando a manutenção dos interesses do mercado na venda de serviços e produtos de um ensino *à la carte*, que não assegura uma formação mínima.

Em consonância ao exposto, o próprio princípio da flexibilização curricular circunscrito na reforma do Ensino Médio articula-se, de forma direta, com a necessidade da inserção de modelos de ensino que tenham por base o uso das mídias interativas e das tecnologias da informação e comunicação, proporcionando maior autonomia aos estudantes. Logo, a flexibilização curricular encontra guarida no modelo didático-pedagógico da EaD, do mesmo modo que se apresenta como um nicho mercadológico atrativo ao capital, fortalecendo a mercantilização da educação pública e condicionando a formação da juventude pobre às regras do mercado precarizado.

### Metodologia

Para verificar a implementação da EaD no currículo do NEM no âmbito dos estados brasileiros, adotou-se uma abordagem metodológica de interpretação do fenômeno educativo

por meio de uma perspectiva de totalidade, reconhecendo o caráter dialético entre o singular, o particular e o universal.

Nessa perspectiva, a metodologia utilizada pautou-se na análise documental e bibliográfica. No primeiro momento, conduziu-se um estudo bibliográfico no sentido de verificar os determinantes históricos e econômicos das políticas educacionais designadas ao Ensino Médio e o modo como tais políticas estão subordinadas, predominantemente, à expansão do capital por meio da atuação dos grupos empresariais na comercialização de pacotes e serviços de tecnologias da informação e comunicação na oferta do NEM.

Com base no estudo bibliográfico, procedeu-se à pesquisa documental, elegendo-se como fonte de dados os principais documentos orientadores do NEM produzidos no âmbito de cada rede estadual de ensino. Logo, a composição da amostra do presente trabalho compreende as redes estaduais de ensino.

Inicialmente, realizou-se a análise dos PLI do NEM e dos referenciais curriculares do NEM. O PLI é o documento norteador na implementação do NEM, configurando-se como um instrumento de gestão estruturado a partir das seguintes dimensões: diagnóstico da rede estadual de ensino; objetivo e metas; e, por fim, diretrizes para a elaboração dos currículos estaduais de referência do NEM. Já o referencial curricular do NEM é o documento que estabelece as diretrizes curriculares e as orientações pedagógicas alinhadas às competências e habilidades estabelecidas na BNCC. Nessa direção, o referencial curricular apresenta as propostas de *desenho/arquitetura curricular*, explicitando a composição da oferta da formação geral básica, dos itinerários formativos e das eletivas. Nesses documentos, verificou-se a previsão da EaD e de programas aos moldes da EaD no NEM, tendo como critério de análise a área de concentração no NEM: no Ensino Médio diurno, noturno ou na EJA.

A partir do estudo empreendido nos documentos recém-citados, houve a necessidade de examinar os atos normativos dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), já que muitos referenciais curriculares mencionavam programas de oferta do Ensino Médio mediado/intermediado por tecnologia. Essa etapa do estudo possibilitou mapear os programas de oferta do Ensino Médio aos moldes da EaD, o estado de abrangência e a data de implantação.

Com base no estudo desenvolvido nos documentos, a sistematização dos dados foi estabelecida tendo como critério de análise os seguintes eixos: *a)* redes estaduais de ensino com normatização da EaD nos documentos orientadores; *b)* área de concentração da EaD: Ensino

Médio diurno, noturno ou EJA; c) presença da EaD na organização curricular: formação geral básica, itinerários formativos e eletivas; e d) previsão/implementação de programas de oferta do Ensino Médio mediado/intermediado por tecnologia.

A partir dessa sistematização, com o propósito de verificar a convergência entre o que está prescrito e o que realmente se materializa no currículo formal, operou-se um estudo das matrizes curriculares elaboradas por cada rede estadual de ensino. Esse processo possibilitou uma análise crítica dos dados ao explorar as contradições entre as diretrizes normativas e o currículo formal, evidenciando as contradições presentes na implementação do NEM, o que resultou na organização da próxima seção, dedicada à apresentação e discussão dos resultados.

### A implementação da EaD no Novo Ensino Médio

A despeito das contradições e retrocessos, evidencia-se que a reforma do Ensino Médio se configurou hegemonicamente em um projeto privatista e mercadológico. Para tanto, a implementação da EaD na educação básica não pode ser compreendida descolada das demandas impostas pelo capital à educação no que tange à expansão de determinados capitais; e na formação de subjetividades flexíveis e resilientes ao conformismo e à adequação às relações sociais vigentes. Em consonância ao atual padrão de acumulação do capital, as proposições da expansão da EaD:

[...] erguem-se sobre a mesma base da reestruturação capitalista, que pressupõe: maior concentração do capital, precarização das relações de trabalho, restrição de direitos à classe trabalhadora, ampliação das taxas de lucro, ampliação progressiva do tempo de exploração da força de trabalho e crescente produtividade etc. (Minto, 2009, p. 3).

Dessa proposição decorre uma questão importante referente aos pressupostos educacionais que orientam as propostas didático-pedagógicas da EaD. Por se tratar de um processo de ensino e aprendizagem, pautado em uma abordagem autoinstrucional e na figura do professor como um facilitador, as concepções pedagógicas que orientam a EaD se alinham, geralmente, às pedagogias do *aprender a aprender*; e enfatizam a capacidade do indivíduo para buscar seu conhecimento, em um processo de escolarização no qual ele próprio determina o que

é relevante para sua formação, em um constante aprender a aprender para que tenha capacidade de se adaptar às novas demandas da sociedade.

Alinhados ao ideário neoliberal de responsabilização do trabalhador por sua atualização como requisito da empregabilidade, os pressupostos educacionais que orientam a oferta da EaD coadunam-se com as pedagogias relativistas, que condicionam o papel da escola estritamente às demandas do mercado. Nesse contexto, o indivíduo necessita buscar novas atualizações para se manter na estante competitiva do mercado, em um contínuo aprender a aprender, para se atualizar sobre as rápidas mudanças da *sociedade do conhecimento*. Duarte (2001, p. 20) afirma que:

[...] mais do que um lema, o “aprender a aprender” significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século.

Sob a influência das pedagogias relativistas – as quais têm cumprido, no âmbito educacional, a função primordial de adaptar os indivíduos à condição econômica, política e social imposta pelo atual padrão de acumulação do capital –, a EaD surge no âmbito da educação básica como uma proposta pedagógica inovadora, capaz de promover a democratização do acesso à educação de acordo com as necessidades dos indivíduos e da sociedade.

Disso resultam o papel redentor atribuído às tecnologias digitais e a ênfase nas mídias interativas como elementos dinamizadores do processo de ensino e aprendizagem, capazes de responder aos *desafios do século XXI* na formação de um indivíduo resiliente e flexível a essas mudanças. Na análise empreendida nos documentos orientadores do NEM, para o presente estudo, foi constatado que o discurso das tecnologias digitais se estabelece como redentor da educação. É o que aparece, por exemplo, no plano da Secretaria de Estado da Educação do Ceará – SEDUC – (Ceará, 2020, p. 26):

No atual contexto de inovação e do desenvolvimento de habilidades e competências para a vida e para o mercado de trabalho, as parcerias entre a Seduc e diversas instituições de informação, tecnologia, educação e negócios se apresentam como instrumento essencial para preparar as/os estudantes, além de promover a educação para o desenvolvimento econômico e sustentável.

Retoricamente, vincula-se o discurso de que o atual momento histórico demanda a formação de um novo sujeito, capaz de acompanhar as mudanças da sociedade do conhecimento. A respeito do tema, Duarte (2001, p. 14) alerta sobre as ilusões difundidas no âmbito da educação, assinalando a primeira ilusão do discurso mistificador de que “o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet etc.”.

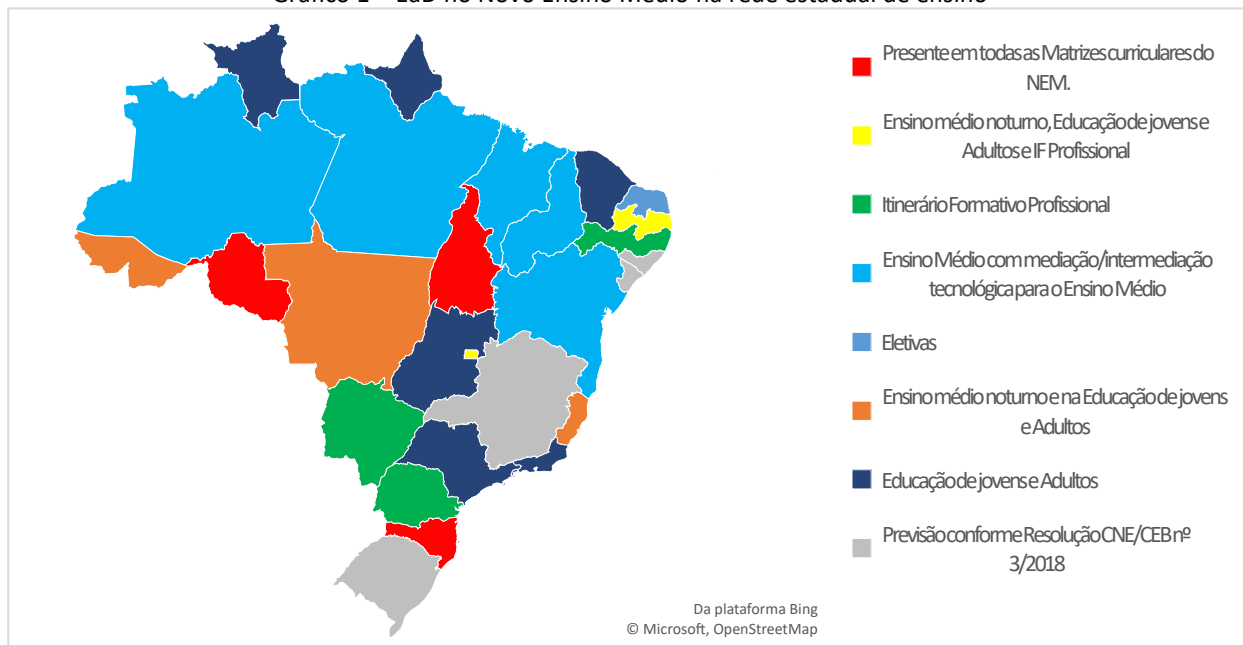
Outro aspecto importante é a mistificação do termo “tecnologia”; de forma sintética, pode-se aferir que as ferramentas tecnológicas disponíveis nas escolas são extremamente rudimentares e estão lá para condicionar o cidadão como um consumidor de tecnologia e não produtor, já que o desenvolvimento científico e tecnológico, sob a égide do capital, exige da escola uma formação elementar, geral, capaz de possibilitar uma instrumentalização do indivíduo para o consumo de tecnologia e sua adaptação à sociabilidade do capital. Logo, a propagada necessidade de formar os jovens para as constantes mudanças tecnológicas do setor produtivo, na dita sociedade do conhecimento, não passa de um engodo. A respeito disso, Braverman (1987, p. 359-360) assevera que

[...] a noção de que as condições mutáveis do trabalho industrial e de escritório exigem uma população trabalhadora cada vez “mais instruída”, “mais educada” e assim “superior”, é uma afirmação quase universalmente aceita na fala popular e acadêmica [...] Mas isso não passa de uma tautologia [...] Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece.

Amparada no ideário de adequar a escola aos *novos tempos* e de democratizar o acesso à educação, a contrarreforma do Ensino Médio imbuiu diversos estados brasileiros na implementação de propostas *inovadoras* de oferta do NEM na modalidade EaD ou de programas sob a designação de *Ensino Médio presencial mediado/intermediado por tecnologia*. Na análise realizada nas matrizes curriculares e nos documentos orientadores do NEM, constatou-se a previsão legal para a implementação da EaD no currículo do NEM em todas as redes estaduais

de ensino, com diferenças entre as áreas de concentração dessa oferta, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – EaD no Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da análise das matrizes curriculares e dos documentos orientadores do NEM

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 1, em 3 redes estaduais de ensino (Rondônia, Santa Catarina e Tocantins) a EaD se assinala em todas as matrizes curriculares, passando desde a FGB até os IF. Nesses estados, a EaD foi implementada com a finalidade de viabilizar o cumprimento das 3.000 horas previstas na contrarreforma. Destaca-se nesse processo o estado de Santa Catarina, que recentemente implementou a *educação híbrida* para o NEM. Segundo o documento de orientação para essa modalidade,

[...] este avanço, respaldado pela Lei Federal No 13.415/17 e pela Resolução N° 3/2018 do Conselho Nacional de Educação, representa uma evolução construída ao longo dos anos, alinhada com as mudanças nas práticas pedagógicas, nos avanços tecnológicos e nas demandas sociais contemporâneas (Santa Catarina, 2023, p. 9).

Ancorado no discurso de promover um ambiente de aprendizagem inovador que prepara os estudantes para os desafios do século XXI, o documento que orienta a implementação da educação híbrida em Santa Catarina ressalta que esta não se caracteriza como EaD, considerando que professores e estudantes não estão separados em tempo e espaço, como também não existe

a figura de um tutor. Todavia, a educação híbrida – muitas vezes denominada de semipresencial – se estabelece como uma faceta da EaD ao se pautar em uma abordagem que combina, por meio do uso de tecnologias digitais, elementos da aprendizagem presencial e à distância. Outrossim, na análise empreendida neste estudo, constatou-se que a adesão às abordagens dos elementos da EaD no NEM se estabelecem como alternativa para o estrangulamento curricular.

Na sequência da análise, verificou-se que em duas redes estaduais de ensino (Paraíba e Distrito Federal) a EaD está prevista no Ensino Médio noturno, na EJA e no IF profissional. Já nos estados do Paraná, Mato Grosso do Sul e Pernambuco, existe a previsão da oferta de EaD nos IF. Nesse contexto, evidencia-se o caso do Paraná, que viabilizou, por meio de uma parceria público-privada<sup>4</sup>, a oferta do IF Técnico-Profissional para todo o Ensino Médio, sob a designação de “educação presencial mediada por tecnologias” (Silva; Barbosa; Körbes, 2022). Observa-se o recorrente uso de subterfúgios na classificação dessas abordagens, sem deixar explícito que se caracteriza por uma abordagem aos moldes da EaD.

Ainda, na análise empreendida, o estado do Rio Grande do Norte estabeleceu a oferta de disciplinas eletivas por meio da EaD. A previsão da EaD no Ensino Médio noturno e na EJA está presente nas matrizes curriculares de três estados (Acre, Espírito Santo e Mato Grosso). Quanto à previsão da EaD apenas na EJA, ela aparece em seis estados (Rio de Janeiro, Amapá, Ceará, Goiás, Roraima e São Paulo). No curso do estudo desenvolvido, as alterações normativas de liberação do emprego da EaD na EJA, sob a justificativa da democratização do acesso à educação, tiveram forte adesão por parte dos estados, apoiando-se em programas como o EJATec. Todavia, apesar de a EaD possibilitar a flexibilização do tempo e dos espaços, favorecendo o acesso à educação para esse público que historicamente foi aleijado dos processos educativos, asseveram-se os desafios de um processo de escolarização calcado na autoinstrução, o que tende a configurar-se como uma forma de barateamento da oferta pública da EJA.

Já nos estados de Alagoas, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Sergipe, apesar de constar nos documentos orientadores do NEM a previsão do percentual EaD conforme Resolução CNE/CEB n.º 3/2018 (Brasil, 2018b), não ocorreu a inserção de carga horária EaD nas matrizes curriculares.

---

<sup>4</sup> Contrato estabelecido entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e o Centro Superior de Ensino de Maringá (UniCesumar).



Além da presença da EaD de forma explícita nas matrizes curriculares do NEM, constatou-se a previsão de programas de “Ensino Médio presencial mediado/intermediado por tecnologia”, que consiste na transmissão via satélite de aulas televisionadas – é o caso de seis estados (Amazonas, Bahia, Maranhão, Pará, Piauí e Rondônia). Essa denominação também foi encontrada na proposta do IF técnico-profissional do estado do Paraná (Paraná, 2022). A implementação de programas de ensino mediados por tecnologia no Ensino Médio<sup>5</sup>, no âmbito da educação brasileira, não é algo novo. O Quadro 1 apresenta – com a denominação dos programas e o ano de sua implementação, por estado – a lista de estados que implementaram esse formato como alternativa para o processo de universalização da educação básica.

Quadro 1 – Relação dos programas de Ensino Médio mediado/intermediado por tecnologia

ESTADO	NOME DO PROGRAMA	ANO DE IMPLANTAÇÃO
Amazonas	Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica – EMPMT – (Amazonas, 2006)	2007
Bahia	Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – EMITEC – (Bahia, 2011)	2011
Piauí	Programa de Educação com Mediação Tecnológica (Piauí, 2011)	2012
Maranhão	Programa de Mediação Tecnológica – M Tec – (Maranhão, 2013)	2013
Rondônia	Programa Ensino Médio com Mediação Tecnológica – EMMTEC – (Rondônia, 2016)	2016
Pará	Sistema Educacional Interativo – SEI (Pará, 2017)	2017

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da análise documental

Não obstante a legalidade questionável desses programas, é explícita nos documentos propulsores a necessidade de diferenciar tais propostas da modalidade EaD, destacando que se trata de “educação presencial mediada por tecnologia”. Ocorre que a legislação brasileira, pela Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhece exclusivamente duas formas de modalidade de ensino: presencial e à distância. Em nenhum momento ela categoriza a *mediação tecnológica* como uma modalidade de oferta educacional, uma vez que, dentro desse contexto, a mediação é considerada uma ferramenta didática.

Nesse âmbito, vale destacar a recente promulgação da *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024* (Brasil, 2024), que redefine as diretrizes para o Ensino Médio, promovendo uma *reforma da contrarreforma*. Na manutenção dos interesses do mercado, o texto da Lei 14.945/24 retirou

<sup>5</sup> Para mais informações, consultar Ferrazzo e Gomes (2021).

a previsão da EaD no Ensino Médio, no entanto manteve a possibilidade da oferta mediada por tecnologia como um subterfúgio para a manutenção da EaD.

No que pesem os esforços dos idealizadores e legisladores em diferenciar tais programas, essa proposta nada mais é do que um eufemismo para educação a distância, já que o processo de ensino e aprendizagem se estabelece por meio da transmissão via satélite entre o professor no estúdio e os estudantes na sala de aula, separados pelo tempo e pelo espaço. Outra interface desses programas corresponde à substituição de professores habilitados em sala de aula por televisores, impactando na redução do quadro docente e, conseqüentemente, no enxugamento dos gastos públicos, via a desqualificação da formação e do trabalho docente.

Do mesmo modo, tais propostas representam um objeto fictício e, na prática, se revelam como mais uma forma de simplificação e objetivação do trabalho didático, colocando os estudantes apenas como meros receptores de informação e o professor como um administrador técnico das condições de transmissão dos conteúdos e gerenciador das dúvidas.

Pautadas em processos didático-pedagógicos padronizados, com ênfase em uma metodologia pragmática e despolitizada, tais propostas remontam aos pressupostos do tecnicismo, sob a roupagem do neotecnicismo, para o qual os problemas da educação estão relacionados aos aspectos técnicos, de controle da eficiência, e não políticos (Freitas, 2005). Logo, as tecnologias digitais cumprem o papel de antídoto aos males educacionais, operando na gestão *eficiente* da escola, em métodos e técnicas para elevação dos índices das avaliações padronizadas. Nessa conjuntura estruturam-se as propostas didático-pedagógicas que balizam o NEM, pautadas na centralidade das tecnologias digitais, com o intuito de alinhar a escola aos *novos tempos*.

Neste sentido, retoma-se o que a Base Nacional Comum Curricular-BNCC- 2017 preconiza na Competência Geral número 5 que trata da Cultura Digital, o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, não constitui uma novidade no cenário da Educação Brasileira, posto que vivenciamos a era da Informação, das evoluções das tecnologias digitais que têm transformado consistentemente a forma como as pessoas se comunicam entre si, produzindo efeitos em todos os setores da sociedade. Isso é possível, via contribuição da Metodologia Ativa, Aprendizagem Significativa, Aprendizagem Invertida. Tais categorias corroboram para uma mudança cultural na visão sobre a escola, de gestores, docentes, funcionários, estudantes e famílias (Pará, 2021, p. 537).

Destaca-se, nessas propostas, o recorrente uso do discurso ideológico de adequar a escola aos novos tempos, como se essa fosse uma instituição obsoleta e despreendida das relações materiais de produção. Para além da aparência dos fenômenos, a escola não é uma instituição redentora das mazelas produzidas pelo capital. No entanto, é conveniente a idealização do papel da escola como instrumento ideológico de alienação. Em síntese, para os propositores do NEM, caberia à escola assegurar as condições necessárias para uma formação alinhada às demandas do sistema produtivo atual e, conseqüentemente, a promoção da inclusão socioprodutiva desses indivíduos. Essa perspectiva conservadora aprofunda, ainda mais, o quadro em que se encontram as políticas educacionais, à medida que o Estado ratifica novos mecanismos e formas de gestão, subordinando-os, predominantemente, à expansão do capital.

Com base nessas considerações, compreende-se que as propostas estruturadas aos moldes da EaD para o Ensino Médio, apoiadas no discurso de adequar a escola aos novos tempos, tendem muito mais aos interesses do mercado, à venda de serviços e produtos, do que à formação humana para o domínio científico e tecnológico. O que se pode observar é o avanço do capital nas políticas sociais, de modo que a educação deixa de ser um direito e se transforma em um negócio que deve ser regulado pelo mercado.

### Conclusão

Na atual conjuntura, marcada pela crise estrutural do capitalismo, percebe-se a proliferação de proposições educacionais que desconsideram a materialidade das relações sociais engendradas em uma sociedade de classes, o que contribui para o enfraquecimento da escola como espaço de transmissão do conhecimento sistematizado, potencializando as formas de despolitização da escola em prol de técnicas de elevação de eficiência produtiva.

Nesse contexto, a contrarreforma do Ensino Médio representou um quesito importante na manutenção de contratos entre os organismos internacionais, intensificando de forma mais contundente a política do Banco Mundial para administrar a pobreza por meio da implementação de políticas sociais relacionadas à educação.

Com efeito, na esteira da contrarreforma do Ensino Médio, hegemonicamente formulada pelo capital, legitimam-se propostas estruturadas aos moldes da EaD para o Ensino Médio a

partir do incremento massivo das tecnologias digitais, fortalecendo a participação do setor privado na venda de serviços e pacotes.

No exercício da análise empreendida, revelou-se que as propostas aos moldes da EaD configuram-se de forma hegemônica no currículo do NEM dos estados brasileiros. Sob o uso de designações distintas, que tentam desvincular-se da EaD, tais propostas se constituem na liberação do emprego da EaD sob a justificativa da democratização do acesso à educação. Todavia, diante das condições das escolas públicas e dos pressupostos do NEM, a legalização da EaD nessa etapa da educação básica configura-se como parte de um receituário falacioso, que atende a uma perspectiva de mercado e não à necessidade e realidade da educação básica.

Nesse contexto, a contrarreforma do Ensino Médio, ao fomentar a liberação da EaD apoiada no incremento das tecnologias digitais como ferramenta de democratização do acesso à educação, converteu, por meio da massificação de bens e serviços, o princípio do direito à educação a favor da intensificação da circulação do capital e do empresariamento da educação pública. Já que o avanço tecnológico, no âmbito da educação, não se concretiza no acesso ao conhecimento sistematizado do que a humanidade tem produzido historicamente, inversamente a isso, converte-se, sob a égide do capital, em um instrumento de precarização da formação, ampliando a marginalização social e condicionando a juventude pobre às formas precárias e indecentes de formação.

Do mesmo modo, compreende-se que o avanço da EaD na educação básica promove a expropriação da função da escola ao coisificar o processo educativo como um meio à produção de certificados. A modalidade é vendida como *a educação do futuro*, mas, no fim, contribuirá para o aceleração da precarização da educação básica pública por meio da generalização da EaD de caráter certificatório.

Disso resultam as formas precárias e fragmentadas de formação da juventude, apoiadas na flexibilização curricular, no aligeiramento, na polivalência, tendo por finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, capazes de se adaptarem às formas precárias e instáveis de trabalho em nome da suposta liberdade de escolha.

Nessa perspectiva, a formação humana deixa de ser um processo de construção consciente orientado para assegurar a humanização do sujeito por meio do conhecimento necessário para participar da vida social. Igualmente, o desenvolvimento pleno do homem não encontra mais suas bases na participação da existência comum. Contrariamente a isso, no atual

estágio de desenvolvimento do capital, as forças econômicas impõem os princípios do mercado como referencial obrigatório para todas as dimensões da vida social, resultando no esfacelamento da formação humana e, conseqüentemente, no embrutecimento do sujeito.

Por fim, compreende-se que os desafios que radicalizam o embate em torno da EaD na educação básica se constituem em um movimento mais amplo de enfrentamento às propostas hegemônicas, visando a uma formação humanizadora como forma de realização do desenvolvimento pleno dos sujeitos. É evidente que a educação por si só não é redentora, contudo, o enfrentamento ao embrutecimento humano promovido pelo capital não prescinde da educação – ao contrário, ela se coloca como instrumento na luta de resistência para a construção de alternativas que promovam as condições necessárias para a superação dessa ordem societária.

### Referências

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/AM nº. 27, de 04 de abril de 2006*. Aprova o curso presencial com mediação tecnológica de forma modular e autoriza o funcionamento do curso sobredito nas escolas estaduais e municipais das comunidades polos dos Municípios do Estado do Amazonas. Manaus: Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/ver-flip/12789/#/p:68/e:12789?find=media%C3%A7%C3%A3o%20tecnol%C3%B3gica>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BAHIA. Secretária da Educação do Estado da Bahia. Portaria nº 424/2011. Implanta em Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino o Programa de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. *Diário Oficial*, Salvador, 22-23 jan. 2011. Disponível em: [https://dool.egba.ba.gov.br/ver/8238/29/Portaria%20424\\_\\_2011](https://dool.egba.ba.gov.br/ver/8238/29/Portaria%20424__2011). Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 14 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2017a. 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: 14 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017*. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2017c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm). Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexotexto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexotexto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 03/2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/59321-resolucoes-ceb-2018>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm). Acesso em: 14 set. 2024.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CEARÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Ceará*. Fortaleza: SEE, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLICE.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176604>

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERRAZZO, G; GOMES, M. A. O. A reforma do ensino médio e a legitimação da educação a distância: o nó obscuro da mediação tecnológica. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1-22, 16 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.79897>

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2005.

IFOOD investe em itinerário formativo de escolas de SP e SE. Notícias. iFood. 13 fev. 2023. Disponível em: <https://institucional.ifood.com.br/noticias/ifood-investe-em-itinerario-formativo/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, 2017, v.38, n. 139, p. 331-354, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. *Parecer n.º 210/2013*. Autoriza a implantação do programa MTec, que oferta ensino médio regular por meio da mediação tecnológica a comunidades da zona rural de difícil acesso, na Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão. São Luís: CEE, 2013. Disponível em: <https://diariooficial.ma.gov.br/download.php?arqv=1&arq=TE20140715=>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MILL, D. Flexibilidade Educacional na Cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área Educacional. *RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Madrid, v. 17, n. 2, p. 97-126, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248006.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC lança centro de mídias da educação para ensino presencial mediado por tecnologia. *Portal MEC*. 13 nov. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/71011-mec-lanca-centro-nacional-de-midias-da-educacao-para-ensino-presencial-mediado-por-tecnologia>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MINTO, L. W. Educação superior e capitalismo no Brasil: problematizando o ensino a distância (EaD). In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 6., 2009, Campinas. *Anais* [...]. Campinas: UNICAMP, 2009. p. 4-17.

MOTTA, V. C; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>

OLIVEIRA, M. T. C. de. O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, Moquetá, v. 4, n. 7, p. 159-170, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i7.335>

PARÁ. Resolução 202 de 25 de abril de 2017. Autoriza a implantação do Sistema Educacional Interativo-SEI nos termos, limites e condições constantes da análise do parecer nº 205/2017-CEE-PA, na Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará. *Diário Oficial*, n. 33384, Belém, p. 43, 30 maio 2017. Disponível em: [https://www.ioepa.com.br/pages/2017/05/30/2017.05.30.DOE\\_43.pdf](https://www.ioepa.com.br/pages/2017/05/30/2017.05.30.DOE_43.pdf). Acesso em: 25 jan. 2024.

PARÁ. Secretaria Estadual de Educação. *Documento Curricular do Estado do Pará: Etapa Ensino Médio*. Pará. Volume II. Belém: SEE, 2021. Disponível em: [https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC\\_DCEPA-12072021\\_compressed-3b8b0.pdf](https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf). Acesso em: 7 out. 2023.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. *Instrução normativa n.º 006/2022 – DEDUC/SEED*. Dispõe sobre a implantação das Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio – NEM e a implementação dos itinerários formativos da Educação Profissional Técnica, em consonância com a legislação vigente, a partir do ano letivo de 2022. Curitiba: SEE, 2022. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-02/instrucao\\_normativa\\_0062022\\_deducseed.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_0062022_deducseed.pdf). Acesso em: 8 fev. 2024.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 14.628 de 31/10/2011. Dispõe sobre a Programa de Educação com Mediação Tecnológica no Estado do Piauí. *Diário Oficial*, Teresina, 31 out. 2011. Disponível em: [http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/201110/DIARIO31\\_4a31b04210.pdf](http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/201110/DIARIO31_4a31b04210.pdf). Acesso em: 25 jan. 2024.

RONDÔNIA. Lei n.º 3.846, de 4 de julho de 2016. Institui o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Rondônia*, Rondônia, n. 121, Porto Velho, 4 jul. 2016. Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/norma/7574#:~:text=INSTITUI%20O%20PROJETO%20ENSINO%20M%20C%20COM%20MEDIA%20CAO%20TECNOLOGICA%20NO%20AMBITO%20DA%20SECRETARIA%20DE%20ESTADO%20DA%20EDUCACAO%20E%20DA%20OUTRAS%20PROVIDENCIAS>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Educação Híbrida: Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina*.



---

Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/publica%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica hoje. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 235-255.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Revista Universidade e Sociedade*, Aracaju, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/sites/universidade\\_e\\_sociedade](https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade). Acesso em: 22 mar. 2021.

SILVA, M. R. da; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1473>

Submissão: 12.03.2024.

Aprovação: 21.09.2024.