

RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR E TRABALHO DOCENTE:

a reforma do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro

*Miriam Morelli Lima**
(UFRRJ, Brasil)

*Viviane de Souza Rodrigues Xavier***
(UFRRJ, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v10i15.1500>

Resumo: a pesquisa parte do cenário estrutural da dependência econômica e conjuntural da reestruturação produtiva, configurado pelo neoliberalismo, com adoção do gerencialismo para a gestão das escolas públicas. Investiga-se a implementação da Reforma do Ensino Médio, oficializada pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024. A metodologia é qualitativa, de natureza básica, orientada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético. Apresentam-se dados parciais da investigação documental e de campo na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Os resultados parciais apontam a formação de jovens voltada à responsabilização individual, baixa participação docente na consulta e implementação da reforma, a imposição de disciplinas alheias à formação e ausência de suporte pedagógico da Secretaria de Educação.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reformas Educacionais. Reforma do Ensino Médio. Trabalho Docente. Reconfiguração Curricular.

CURRICULUM RECONFIGURATION AND TEACHING WORK: the secondary education reform in the state of Rio de Janeiro, Brazil

Abstract: this study is grounded in the structural context of economic dependency and the productive restructuring shaped by neoliberalism, characterized by the adoption of managerial practices in the administration of public schools. It examines the

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como docente no Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) da UNICAMP e do Grupo de Pesquisa Trabalho Política e Sociedade (GTPS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É Membro associado da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Rede Latino-americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (REDESTRADO). ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3181817513133485>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2406-7432>. E-mail: miriamlima@ufrj.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como docente do Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS). ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1854461228384158>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7327-9247>. E-mail: vivianerodrigues@ufrj.br

implementation of Brazil's Secondary Education Reform, formalized through Brazilian Laws nº. 13,415/2017 and nº 14,945/2024. The research adopts a qualitative methodology, basic in nature, and is guided by the theoretical framework of historical-dialectical materialism. Partial results are drawn from both documentary analysis and fieldwork conducted within the State Education Network of Rio de Janeiro. Partial results reveal an educational model for youth centered on individual accountability, limited teacher involvement in the consultation and implementation phases, the imposition of curricular subjects misaligned with the intended educational objectives and students' formative trajectories, and a lack of pedagogical support from the State Department of Education.

Keywords: High School. Educational Reform. Secondary Education Reform. Teaching Work. Curriculum Reconfiguration.

RECONFIGURACIÓN CURRICULAR Y TRABAJO DOCENTE: la reforma de la enseñanza secundaria en el estado de Rio de Janeiro, Brasil

Resumen: La presente investigación se enmarca en el contexto estructural de dependencia económica y en la coyuntura de la reestructuración productiva, configurados por el neoliberalismo, con la adopción de enfoques gerencialistas en la gestión de las escuelas públicas. Se investiga la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria, oficializada mediante las Leyes brasileñas nº. 13.415/2017 y nº. 14.945/2024. La metodología empleada es cualitativa, de carácter básico, y se orienta desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico. Se presentan datos parciales derivados de la investigación documental y del trabajo de campo realizado en la Red Estatal de Educación del estado de Río de Janeiro. Los resultados parciales apuntan a una formación de los jóvenes orientada a la responsabilidad individual, una limitada participación del profesorado en los procesos de consulta e implementación de la reforma, la imposición de asignaturas desvinculadas de los objetivos formativos y la ausencia de apoyo pedagógico por parte de la Secretaría de Educación.

Palabras clave: Enseñanza Secundaria. Reforma Educacional. Reforma de la Enseñanza Secundaria. Trabajo Docente. Reconfiguración Curricular.

Introdução

O presente texto é parte integrante da pesquisa *Estratégias de controle do trabalho educativo dos sistemas de ensino no contexto dos novos modelos de gestão*. Para fins deste trabalho, buscaremos apresentar um panorama de seus resultados levantados até o momento, a partir da Reforma do Ensino Médio colocada em prática no Brasil por meio da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), alterada pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024). A pesquisa tem como contexto o cenário econômico da reestruturação produtiva e sociopolítico configurado pelo neoliberalismo para compreensão do projeto de educação que se coloca em curso na sociedade brasileira contemporânea. Busca investigar os impactos da Reforma do Ensino Médio sobre a organização do trabalho na escola, a formação e o trabalho docente, pautados, de modo especial, pela política curricular colocada em prática pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implementada no Brasil nos anos de 2017 e 2018, que

articulam a formação da juventude articulada aos objetivos da formação de um trabalhador de novo tipo.

A análise do objeto da pesquisa parte da compreensão das relações entre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, a implementação de políticas neoliberais como parte deste processo e seus impactos na educação. A partir desse quadro busca compreender os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio, sobretudo na reorganização escolar, no trabalho e formação docente na Rede Estadual do Rio de Janeiro.

O contexto da pesquisa

A pesquisa considera que o capitalismo no Brasil, conforme analisado por Fernandes (1972; 1975; 1981), é caracterizado como dependente, como uma particularidade do desenvolvimento capitalista da América Latina. Para o autor, isso significa que o país não seguiu o mesmo caminho de desenvolvimento autônomo dos países centrais, mas sim um modelo marcado pela associação e articulação entre estruturas arcaicas e modernas, subordinado aos interesses do capital internacional.

Para Fernandes (1972) desde o período colonial até o período de consolidação imperialista do tipo capitalista, nota-se uma questão norteadora que perpassa a história destes países: o padrão de dependência. O autor mostra como tal padrão se apresenta nos diferentes modos de produção da vida econômica e social e ainda como e quando este padrão configurou o Brasil como país capitalista dependente¹. Tal apreensão se relaciona diretamente com os conceitos de heteronomia cultural e padrão compósito de hegemonia burguesa também desenvolvidos por Fernandes em que a “dependência se processa pela associação da classe dominante local com a internacional em diferentes esferas como a economia, a política e a cultura” (1972, p. 50-51). Em suas reflexões, principalmente sob o período do capitalismo imperialista, identificamos aspectos desta dependência que se articulam ao padrão dependente de ensino que atravessa a história educacional brasileira.

Nesse sentido, Fernandes (1981) aponta duas questões fundamentais que se complementam para compreender a “heteronomia” na América Latina seja em termos econômicos como sociocultural. Primeiro, a presença de estruturas internas que absorvem as mudanças capitalistas, porém sem a possibilidade de desenvolvimento nacional autônomo e, em segundo plano, a modernização por cima pela via da influência externa de modo a impossibilitar uma revolução de bases internas do tipo clássico capitalista.

A partir destes elementos estruturais apreendemos que a crise mundial a partir dos anos de 1970 desencadeou uma nova resposta do capital através da reestruturação produtiva e do neoliberalismo de modo a acionar mecanismos internos e externos das economias a fim de recuperar a lucratividade, porém que se materializaram de diferentes formas, sobretudo no cenário de dependência.

Assim, é importante delimitar os elementos considerados para pensar a caracterização do país na atualidade em relação às economias centrais. Como destaca Carcanholo (2010),

¹ Em sua obra, o conceito de capitalismo dependente se apresenta como um sistema econômico que não se integra da mesma forma que sob o capitalismo avançado, visto que coordena e equilibra estruturas econômicas em diferentes estágios de evolução econômica, conferindo em diferentes níveis, aspectos arcaicos e modernos em distintos setores.

mantém-se uma relação de *complementariedade* em que centro e periferia se definem a partir de um e outro e que ambos se desenvolvem e são constitutivos da dinâmica do capitalismo mundial. Desta forma, a dependência na contemporaneidade se configura:

Dependentes são aqueles países que, politicamente, são independentes, isto é, definem internamente quem serão seus governantes, mas que, quando considerada a sua posição econômica no mercado mundial estão muito vulneráveis às decisões das potências. (...) A fragilidade das nações dependentes se manifesta, entre muitos outros, em dois terrenos chaves: (a) nas condições desfavoráveis de troca de suas matérias primas pelos produtos de alta tecnologia, (...); (b) nas condições desfavoráveis de acesso a empréstimos externos, porque a classificação de risco é feita por agências que obedecem aos interesses dos países credores (...) (Arcary, 2011, p. 38).

Costuma-se entender como economia periférica aquele país, ou região, que apresenta, em geral, instáveis trajetórias de crescimento, forte dependência de capitais externos para financiar suas contas correntes (fragilidade financeira), baixa capacidade de resistência frente a choques externos (vulnerabilidade externa), e altas concentrações de renda e riqueza (Carcanholo, 2010, p. 7).

Esses aspectos delimitam os traços estruturantes do desenvolvimento do capitalismo no Brasil que se reproduzem na conjuntura, sobretudo a partir das alterações mais recentes na esfera da produção processadas mundialmente sob os pressupostos da flexibilização (Harvey, 2004).

Os conflitos entre capital e suas regulações, iniciados na década de 1960, atravessam diferentes estágios e formas que iriam culminar numa série de mudanças fundamentais – especialmente, na década de 1990 – reformas essas que seriam denominadas neoliberais, tendo como principais características: internacionalização de mercados de bens e finanças; ascensão do setor de serviços; passagem do fordismo para a especialização flexível; enfraquecimento das instituições políticas nacionais; sistemas de relações de trabalho pulverizadas e flexibilizadas; sistema de relações internacionais instável; fortalecimento de novas configurações ideológicas (com foco nos processos de desregulamentação² e de privatizações) (Moraes, 2004; Bruno, 2001).

A partir dos anos 1990, o neoliberalismo se consolidou no Brasil, especialmente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, tendo continuidade e sendo aprofundado nos governos Lula, Dilma Rousseff, Temer e Bolsonaro. Tais políticas resultaram em abertura comercial e financeira com integração do Brasil ao mercado global, muitas vezes em condições desfavoráveis; privatizações com transferência de empresas estatais para o setor privado, frequentemente com participação de capital estrangeiro; flexibilização do trabalho por meio da precarização das relações trabalhistas e redução de direitos sociais; redução do papel do Estado na provisão de serviços públicos, com foco em eficiência e custos. Essas políticas aprofundaram a desindustrialização e a reprimarização da economia, com o aumento da exportação de commodities e a diminuição da produção industrial de alta tecnologia.

Nesse contexto, da reestruturação produtiva e do ideário neoliberal mediado pela Terceira Via, a “nova gestão pública” e o gerencialismo são adotados como modelo de gestão a ser implementado pelos governos federal, estadual e municipal na gestão das

² Desregulamentação é compreendida como o fim das regulações sobre a produção, o comércio (legislação social, trabalhista, ambiental políticas de desenvolvimento, administração monetária e cambial, alfandegária etc.) e das finanças (sistemas financeiros nacionais), exercida pelos Estados nacionais sobre o capital, para viabilizar sua total internacionalização (Moraes, 2004).

escolas públicas. A Terceira Via, sob uma ideologia da "Governança Progressista", buscou conciliar ajuste fiscal com justiça social, todavia manteve a essência das políticas neoliberais. Na educação, isso se traduziu em parcerias público-privadas, com incentivo à participação do setor privado na educação, sob a justificativa da busca por eficiência. Retomam-se ainda as ideias acerca da Teoria do Capital Humano (Schultz, 1973), nas quais a educação deve ser voltada para a formação de mão de obra adaptável às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e cidadã e há um fortalecimento dos mecanismos de controle centralizado, como avaliações nacionais e currículos padronizados.

Para a periferia do sistema capitalista tratava-se de "enxugar" o Estado, transferindo responsabilidades à sociedade, de modo especial por meio dos chamados mecanismos de descentralização, tomados, neste sentido, como democráticos, pois possibilitariam a aproximação com a sociedade civil. Deste modo, foi se estabelecendo o processo de estruturação de uma "nova gestão pública" na qual as organizações não governamentais passaram a ter papel relevante na relação com o Estado "reformado" e na condução das políticas públicas.

O neoliberalismo trouxe mudanças profundas para a educação brasileira, alinhando-a às demandas do mercado e à lógica gerencialista. A chamada crise educacional, na perspectiva neoliberal, seria uma crise de qualidade, referida aos aspectos de eficiência, eficácia e produtividade. Tais dimensões se expressam na concepção de que o processo de universalização da educação permitiu uma progressiva deterioração da qualidade e dos índices de produtividade das escolas. Nessa direção, haveria uma crise de "gerenciamento" das políticas educacionais, revelando a incapacidade do Estado de administrar políticas sociais, de modo a garantir a universalização da educação de qualidade, isto é, "eficiente e produtiva". A crise é administrativa e não de falta de recursos ou de uma política que realmente atenda às necessidades da população que vai à escola. A concepção de que a crise é de gerenciamento da educação camufla as condições sociais e políticas em que se realiza a educação escolar.

Nessa perspectiva mercantilista, alguns mecanismos foram estabelecidos para regular o sistema educacional como serviço e não como direito. O primeiro refere-se aos mecanismos de controle da qualidade do trabalho dos professores (avaliação dos sistemas educacionais e da escola); e o segundo refere-se à articulação da escola com as demandas do mercado de trabalho.

Conjugam-se nestas propostas duas lógicas: a centralização e a descentralização. A estratégia de centralização, implantada para garantir o controle pedagógico revela-se por meio da avaliação nacional dos sistemas educacionais com provas de rendimento para os alunos articuladas às reformas curriculares realizadas em nível nacional (Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular); implementação de programas nacionais de formação de professores, de acordo com as reformas curriculares (incluindo programas como o PIBID e a Residência Pedagógica) e, prova nacional de seleção de docentes, que pode ser utilizada como critério de avaliação pelos sistemas estaduais e municipais para contratação de professores.

Na descentralização, são exemplos a municipalização da educação, no Brasil, ocorrida especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), repasse de recursos para os níveis micro (escolas), esvaziamento dos

sindicatos e da organização dos trabalhadores, flexibilização das formas de contrato e retribuição salarial, adotando-se critérios de bonificação articulados às avaliações de rendimento. Ambos os processos, precarizam o trabalho docente, a partir de sua intensificação, individualização das relações e perda de autonomia pedagógica, aprofundando as desigualdades educacionais e sociais para as populações que dependem dos sistemas públicos de educação.

Para Bruno (2001), o projeto neoliberal objetiva adequar a gestão das escolas públicas de ensino "às tendências gerais do capitalismo contemporâneo", reorganizando não só a gestão, como o processo de trabalho dos professores a fim de reduzir custos e tempos. Na escola pode ser traduzido como redução da jornada de trabalho dos professores, da evasão e da repetência dos alunos (investimento perdido e retrabalho), combatida com programas de reforço escolar e de aceleração da aprendizagem, estratégias que não estão necessariamente voltadas à real aprendizagem dos alunos.

Neste contexto, compreendemos que a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024) aprofunda a lógica neoliberal ao flexibilizar o currículo, permitir a contratação de professores sem licenciatura ("notório saber") e vincular a educação às demandas do mercado, tanto no que diz respeito às diretrizes para a Educação Básica como para a própria formação docente a ser realizada nos cursos de formação de professores em instituições de ensino superior. Busca reduzir investimentos públicos em educação, com políticas focalizadas em "alívio da pobreza" em vez de universalização de direitos.

De maneira geral, as consequências para a sociedade a partir da consolidação das políticas neoliberais e da reestruturação do capitalismo no Brasil, que reforçam a subordinação a decisões de organismos internacionais e ao capital financeiro, resultam num contexto econômico de concentração de renda, desemprego estrutural e redução dos direitos sociais. Do ponto de vista político, resultam na restrição da participação popular e no fortalecimento das elites econômicas, fragilizando cada vez mais a democracia, que nos últimos anos assiste a ascensão cada vez maior da ideologia e de governos de extrema direita pelo mundo e no Brasil.

Nesse sentido, a pesquisa busca demonstrar que o capitalismo dependente no Brasil, aliado ao neoliberalismo, transformou a educação em um instrumento de reprodução das desigualdades e de subordinação aos interesses atuais do mercado e da sociabilidade burguesa. A educação pública, sobretudo, sofre com a precarização, a mercantilização e a perda de seu papel emancipador, refletindo as contradições de um modelo econômico que prioriza o lucro em detrimento dos direitos sociais. No Brasil, a lógica da avaliação centralizada, articulada a um currículo nacional, consolidado na BNCC e a Reforma do Ensino Médio, aprofundam as questões impostas pelas políticas neoliberais à formação da juventude, à gestão da escola e ao trabalho docente. A resistência a essas políticas exige a retomada de um projeto educacional vinculado à justiça social elaborado a partir de um projeto popular de país e de educação.

Assim, sob esse contexto, a pesquisa busca investigar a maneira como a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024) se materializa nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, buscando identificar as estratégias de controle do trabalho educativo dos sistemas de ensino no contexto dos novos modelos de gestão.

Reordenamento federal e estadual do Ensino Médio no Rio de Janeiro

A partir da investigação documental, a pesquisa no âmbito federal analisou a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017 (Brasil, 2017b), que estabeleceu novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018 (Brasil, 2018), que Instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Ambas as portarias foram elaboradas a partir da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), articulando-se também à Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) que aprovou o Plano Nacional de Educação. A política de fomento à implantação do EMTI previa duração de dez anos e o “novo ensino médio”, referia-se, portanto, à implementação da Reforma do Ensino Médio realizada em 2017 pelo governo federal.

A portaria nº 727/2017 (Brasil, 2017b) também estabelece uma vinculação entre a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (homologada em 14/12/2018) e os recursos a serem disponibilizados para a redes estaduais de ensino e a rede distrital.

A legislação federal condicionou a adesão das secretarias estaduais de educação à oferta pela SEB/MEC de apoio técnico, financeiro, pedagógico, de gestão e formação continuada tanto dos profissionais das Secretarias Estaduais de Ensino (SEE) como dos docentes das escolas participantes. Previu ainda a total reformulação dos currículos para sua adequação à BNCC do Ensino Médio. A adesão ao programa implicava as SEE em vários mecanismos de controle implementados pela SEB/MEC, tais como: diretrizes de combate à fraude e corrupção, prestação de informações, aceitação de transferência de tecnologia e validação de produtos das assistências técnicas prestadas e, finalmente, auditoria para cumprimento de indicadores. Todos esses mecanismos compuseram o acordo realizado entre o governo brasileiro através do MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para empréstimo do equivalente a até US\$ 250.000.000,00 para implementação do “novo ensino médio” nas escolas estaduais brasileiras (Brasil, 2021a). Esse financiamento previa ações de formação de técnicos para elaboração de currículos e itinerários formativos, reprodução de materiais de apoio e repasse de recursos à escola por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para implementação dos novos currículos. Previa também a assistência técnica apoiada pelo banco, que deveria oferecer “serviços de consultoria especializados” para apoiar o MEC e as secretarias estaduais e distrital. Evidencia-se, portanto, em toda a legislação mecanismos que condicionam a participação das redes estaduais à total adesão à Reforma do Ensino Médio, por meio de condicionantes de assistência técnica e financeira, ao mesmo tempo que exclui professores, alunos e comunidade escolar da concepção dos projetos pedagógicos, de modo especial, da elaboração dos currículos que serão executados nas escolas. Perpetua-se a mesma lógica de exclusão dos educadores que marcou a concepção da Reforma do Ensino Médio, realizada na ocasião por meio de medida provisória do governo federal, e em todo o processo de implementação quando são transformados apenas em personagens de sua execução.

Em 13 de julho de 2021 foi publicada a Portaria Ministerial nº 521 (Brasil, 2021b) que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, visando dar

atendimento à LDBEN nº 9394/1996 após sua alteração pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a):

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

O cronograma publicado somente em julho de 2021 contrariava a previsão da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) de iniciar a implementação das 1.400 horas já em março de 2017, mantendo-se a previsão de conclusão da implementação para 2024.

A Portaria nº 521/2021 (Brasil, 2021b), ao instituir o cronograma de Implementação do Ensino Médio, com foco na ampliação da carga horária, articulou currículo (matrizes curriculares, materiais didáticos e Programa Nacional do Livro Didático - PNLD) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica, movimento progressivamente observado em relação à toda Educação Básica desde 2007 com a instituição IDEB. Pode-se evidenciar que também é parte indissociável deste processo de implementação a formação de professores “para alinhamento dos referenciais curriculares à BNCC” (Brasil, 2021b) com apoio técnico e financeiro do MEC. Observa-se, portanto, uma reiteração do que já estava disposto nas Portarias nº 727/2017 (Brasil, 2017b) e nº 649/2018 (Brasil, 2018) que estabeleciam esse tripé como essencial para o completo processo de implementação da Reforma do Ensino Médio: currículo, avaliação e formação de professores. O que a Portaria nº 521/2021 (Brasil, 2021b) buscou estabelecer, depois de quatro anos da aprovação da Reforma, foi, de fato, um cronograma até então ignorado pelo governo federal.

Já em relação ao reordenamento no Estado do Rio de Janeiro, verificou-se que foi iniciado antes das referidas normativas federais. Destaca-se a Deliberação CEE nº 344, de 22 de julho de 2014 (Rio de Janeiro, 2014), que instituiu novas diretrizes para organização curricular do Ensino Médio, incluindo o “Núcleo articulador” como um eixo para aprendizagem socioemocional dos alunos para construção de projeto de vida. Essa nova prerrogativa já se alinhava à concepção e conteúdo de organizações sociais que operam parcerias público-privadas no âmbito educacional no governo do Estado do Rio de Janeiro, como as realizadas através do Instituto Ayrton Senna. Em geral, o foco desse núcleo no currículo desde o início é desenvolver o protagonismo juvenil, contudo dentro das possibilidades e limites do trabalho e da sociabilidade requerida ao jovem sob a atual fase de desenvolvimento do capitalismo, sobretudo no contexto de dependência do nosso país (Kossak, 2020).

A partir dessa Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE), a Resolução SEEduc nº 5424, de 02 de maio de 2016 (Rio de Janeiro, 2016) definiu modificações na implementação do Programa de Educação Integral e no conceito de oferta do Ensino Médio, tendo como estratégia uma organização curricular integrada e flexível. O eixo central se voltava para a formação da gestão da aprendizagem e projeto de futuro através do “Núcleo articulador” - fixado pela referida deliberação do CEE. Ainda, através da vertente “Dupla Escola” e sua dimensão “Profissionalizante”, direcionou esta formação ao estabelecimento de parcerias público e privada para estruturação, desenvolvimento e certificação, nos termos na gestão gerencialista. Nesse sentido, essas diretrizes ampliaram

o caráter de formação aos interesses dominantes de alienação dos jovens da classe trabalhadora tanto às relações sociais como à formação dessa força de trabalho para as demandas do capital.

No ano de 2017, a legislação estadual iniciou a operacionalização do novo conceito de EMTI que a reforma federal instituiria. A Resolução SEEduc nº 5508, de 01 fevereiro de 2017 (Rio de Janeiro, 2017), implantou o EMTI em 17 unidades escolares, com ênfase em empreendedorismo, sob manutenção integral da própria rede ou com parcerias público-privadas. Depois, a Resolução SEEduc nº 5698, de 12 de novembro de 2018 (Rio de Janeiro, 2018b), alterou o EMTI com ênfase em empreendedorismo para Curso Técnico em Administração. A hipótese da pesquisa é que essa mudança ajusta a certificação para fins de empregabilidade, já que não modifica o conteúdo. A Resolução SEEduc nº 5627, de 12 de abril de 2018 (Rio de Janeiro, 2018a), incluiu mais 44 unidades escolares.

No ano de 2020, esse processo foi retomado a partir da Resolução SEEduc nº 5812, de 27 de dezembro de 2019 (Rio de Janeiro, 2019), que fixou diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública. Essa resolução direcionou a organização curricular em dois eixos que expressavam sua relação direta com a BNCC do Ensino Médio, sendo eles o eixo de base cognitiva voltado para as disciplinas da Base e o eixo articulador não cognitivo, que aponta para a construção de itinerários formativos pelos alunos. No EMTI, o eixo não cognitivo é expresso pela manutenção do “Núcleo articulador” no currículo. Nesse ordenamento também foi fixado dez modelos de arranjos curriculares no âmbito do EMTI, que se expressavam sob diferentes matrizes curriculares.

Somente através da Resolução SEEduc nº 5911, de 02 de fevereiro de 2021 (Rio de Janeiro, 2021b), que oficialmente foi instituído um comitê de implantação da Reforma do Ensino Médio no Estado. Posteriormente, a Resolução SEEduc nº 5946, de 26 de maio de 2021 (Rio de Janeiro, 2021d), fixou as ações e o calendário de execução para implementação do novo Ensino Médio na Rede Estadual. Tal calendário já apresentava atividades em curso desde o mês de março e previa sua conclusão para o mês de julho de 2021.

No decorrer desse processo, a Resolução SEEduc nº 5939, de 18 de maio de 2021 (Rio de Janeiro, 2021c), alterou mais uma vez o Curso Técnico em Administração, retomando sua ênfase em empreendedorismo. Nota-se que esta proposição curricular é a que mais se amplia, sendo a mais presente nas unidades escolares, o que corrobora com o pressuposto de que o caráter das alterações em curso, sobretudo a partir de 2014, na Rede Estadual, estão intimamente ligadas a conformação da juventude ao desemprego.

Destaca-se ainda no ano de 2021 a Deliberação CEE nº 394, de 07 de dezembro de 2021 (Rio de Janeiro, 2021a), que instituiu diretrizes para implementação do documento curricular orientador do Ensino Médio no Rio de Janeiro. Essa nova deliberação apontou para a total adequação da formação básica e diversificada à BNCC. Sendo assim, no âmbito dos itinerários formativos, trazia quatro eixos que norteavam sua organização, reiterando como central o desenvolvimento do protagonismo juvenil, sendo eles: “investigação científica”, “processos criativos”, “mediação e intervenção sociocultural” e “empreendedorismo”. Verifica-se que essa deliberação do CEE apenas ampliou o “Núcleo articulador” no currículo, legitimando assim o que de fato já vinha sendo materializado na Rede Estadual de Educação, sendo um ordenamento que mais cumpriu o papel de adequar

os termos da organização curricular ao que preconiza à BNCC no âmbito do Sistema Estadual de Ensino. Reitera-se neste documento os mecanismos de adequação da formação às demandas de sociabilidade e de formação requeridas pela configuração atual do mundo do trabalho, conformando principalmente os jovens a uma inserção resiliente à sociedade desintegradora do emprego.

No início do ano de 2022, juntamente com o processo de retomada das aulas presenciais na Rede Estadual em função da Pandemia do Covid-19, a Resolução SEEduc nº 6035/2022 (Rio de Janeiro, 2022b) fixou as diretrizes para implementação das matrizes curriculares. Esse ordenamento inaugurou o “Novo Ensino Médio”, como passou a se apresentar, trazendo de novidade no processo de adequação à BNCC a diminuição da carga horária de disciplinas da parte comum do currículo, particularmente no terceiro ano de escolaridade de muitas matrizes curriculares. Já na parte diversificada foi mantida a organização através de itinerários formativos estruturados por: i) “Núcleo Articulador/Integrador” com continuidade do componente “projeto de vida” e o acréscimo de três eletivas; e ii) “Trilhas de Aprofundamento”. As eletivas eram Ensino religioso ou Reforço Escolar; Língua Espanhola ou Estudos Orientados; e outro componente do catálogo da Secretaria Estadual de Educação a ser escolhido pela unidade escolar. As “Trilhas de Aprofundamento” foram apresentadas como aprofundamento de uma área núcleo do conhecimento nos cursos regulares, já nos cursos de tempo integral apontavam para alteração ou adaptação dos modelos pedagógicos já em curso que neste ordenamento se definiam em 22 trilhas.

No fim do ano de 2023, novas diretrizes foram estabelecidas através da Resolução SEEduc nº 6219/2023 (Rio de Janeiro, 2023) a serem implementadas no ano letivo de 2024. Apesar de retirar a nomenclatura “Núcleo Articulador/Integrador” na organização dos itinerários formativos, mantém os mesmos componentes que o integrava. Já as “Trilhas de Aprofundamento”, as quais eram definidas em quatro áreas, deixa de receber esta nomenclatura e sim diretamente o nome das áreas núcleo dos itinerários. Nesta foi incluída o itinerário “Formação Técnica e Profissional”, abarcando, por exemplo, grande parte das “trilhas” da resolução anterior constantes na seção “Educação Integral”, porém não houve alteração nas matrizes curriculares em si. Ainda acrescenta nesta Resolução a apresentação de cada itinerário formativo em formato de seção apontando a sua finalidade geral, que não se distingue muito do que foi definido desde a Resolução SEEduc nº 5812/2019 (Rio de Janeiro, 2019). Reorganiza-os em 12 itinerários, sendo apenas três de fato novos: “Itinerário Empreendedorismo 360º”, “Itinerário de Inovação e Mundo do Trabalho e “Itinerário Iniciação Científica e Tecnológica”, sendo materializados em três novas matrizes curriculares.

De fato, neste novo ordenamento se identificam poucas alterações que, na verdade, visam aprimorar e aprofundar a Resolução anterior SEEduc nº 6035/2022 (Rio de Janeiro, 2022b), pois as diretrizes gerais e as matrizes curriculares que mais implicam diretamente a organização do trabalho escolar não foram alteradas. Ao contrário, o novo itinerário voltado para o empreendedorismo sugere a expansão de uma formação ideológica voltada para uma sociabilidade pautada no desemprego, definindo que: “[...] a proposta visa estabelecer uma ponte significativa entre as iniciativas empreendedoras e o projeto de vida dos jovens, reconhecendo o empreendedorismo como um vetor essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, [...]” (Rio de Janeiro, 2023).

Lei nº 14.945/2024: a “reforma da reforma”

Em 2023, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para um novo mandato presidencial no Brasil, o campo progressista no país, indicava, entre as propostas para a educação, a revogação da Reforma do Ensino Médio, contestada desde a sua origem, de modo especial, pela representação estudantil (União Nacional dos Estudantes, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, Associação Nacional de Pós-Graduandos), mas também por pesquisadores, professores, entidades acadêmicas, científicas e de representação sindical. No entanto, propostas de revisão e ajustes da reforma prevaleceram no interior do Ministério da Educação (MEC) que optou por criar um Grupo de Trabalho para analisar a situação, descartando desde o início, a possibilidade de revogação. Em junho de 2023, o MEC deu início a uma consulta pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio que consistiu numa coleta pública de contribuições, por meio da Plataforma Participa + Brasil bem como a organização de seminários e debates com a sociedade civil (estudantes, professores, pesquisadores e entidades). Em agosto de 2023, o Ministro da Educação, Camilo Santana, apresentou os resultados da consulta pública que foram divididos em 12 núcleos de resultados: carga horária; organização curricular; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes; educação a distância (EaD); infraestrutura; educação profissional e tecnológica (EPT); formação e valorização dos professores; política de permanência; tempo integral; avaliação; e papel do MEC (Campanha Nacional Pelo Direito À Educação, 2025). A Conferência Nacional de Educação 2024 (CONAE), realizada durante a tramitação do Projeto de Lei nº 5.230/2023 também referendou a pressão popular pela revogação da Lei nº 13.415/2017, sem obter resultado. A versão final do relatório resultante da consulta pública subsidiou a proposta encaminhada ao Congresso Nacional pelo Ministério da Educação por meio do PL nº 5.230/2023, que após votado, deu origem à Lei nº 14.945, sancionada pelo presidente da República em 31 de julho de 2024, com alterações à LDB 9394/1996.

A Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) apresenta como principais alterações:

- a carga horária mínima de 1000h a partir de 2025;
- o aumento da carga horária da formação geral de 1.800 para 2.400h no Ensino Médio propedêutico e 2.100h na formação técnica profissional, criando uma diferenciação importante entre os dois públicos;
- a reintrodução das disciplinas referentes às suas respectivas áreas de conhecimento, citadas na Lei, entretanto, não descritas como componentes curriculares obrigatórios;
- a obrigatoriedade da oferta de pelo menos dois itinerários formativos com ênfases distintas;

A possibilidade da oferta de ensino presencial mediada por tecnologias ou na modalidade EaD; a manutenção do notório saber para a docência; a ausência da língua espanhola como componente curricular obrigatório permaneceram na nova Lei perpetuando os retrocessos da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a).

Um projeto de desenvolvimento de um país alicerça-se no desenvolvimento social, econômico e cultural de sua população com a superação das desigualdades sociais e

educacionais, a partir da construção de uma escola pública à altura de tais objetivos. O acesso dos estudantes ao conhecimento científico, cultural, político, ético e estético, que assegure uma formação integral e de qualidade é condição, portanto, para a construção de uma sociedade democrática. No entanto, é preciso pontuar que a escola pública é um campo de luta ideológica, onde se reproduzem ou se contestam as relações sociais dominantes. A Lei 14.945/2024 (Brasil, 2024) pode ser compreendida dentro deste campo de disputas, como continuidade das contrarreformas gestadas no âmbito das políticas neoliberais que pautaram as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas.

Gramsci ao referir-se à reforma do sistema educacional italiano de 1923 alertava que aquela “não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente de homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão” (Gramsci, 2006, p. 45), alertando que um sistema educacional é sempre a expressão de sua época, de uma sociedade, mas de modo muito especial das relações sociais às quais pertencemos, gerando inclusive, o tipo de escola e o tipo de professores que exprimem estas relações sociais. Uma escola transformadora exige professores plenamente conscientes de sua historicidade, não só como trabalhadores em geral, mas como professores conscientes de sua atuação e da *função* da escola no sentido intelectual apontado por Gramsci. Continuando sua argumentação acerca da escola e dos professores na Itália, o autor completa questionando o papel dos professores:

Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, como escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e a ajuda de seu ambiente social, a “bagagem” acumulada. Com novos programas, que coincidam com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais nenhuma “bagagem” a organizar. Os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames; prestar um exame, hoje, deve ser muito mais um “jogo de azar” do que antigamente. Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma “definição” é sempre uma definição; mas e um julgamento, uma análise estética ou filosófica? (Gramsci, 2006, p. 45).

As questões sobre formação e currículos escolares, citadas por Gramsci, permanecem com novas roupagens. As condições de trabalho dos professores são determinantes para a realização da educação, para a formação de “cérebros mais ativos” a partir de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, na direção da transformação social. Entretanto, num contexto de precarização dos currículos, intensificação e individualização do trabalho docente, ainda que com diferentes graus e intensidades, como desenvolver dimensões como a capacidade de julgamento, da análise estética ou filosófica, ou ainda política?

A precarização do trabalho docente, como o excesso de burocracia imposta pelo gerencialismo e/ou o controle estatal das avaliações articuladas ao currículo e a precarização da formação da juventude trazida pelas reformas do Ensino Médio, limitam a capacidade dos professores de atuarem como intelectuais criadores, reduzindo-os a meros administradores de currículos impostos. Isso afeta, ou mesmo impede, a qualidade da educação e a formação crítica dos alunos.

A escola pública e os professores têm um papel central na disputa ideológica e na formação de sujeitos críticos. A transformação social exige condições de trabalho dignas para os docentes e um projeto educacional que vá além da reprodução do *status quo*, visando à emancipação das classes subalternas. A função intelectual da escola, portanto, é

essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e não pode ser realizada sem autonomia sobre o currículo, sobre os projetos político pedagógicos e sobre o trabalho.

A implementação da Lei nº 14.945/2024 no estado do Rio de Janeiro: o que muda e o que permanece?

No início do mês de dezembro de 2024, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro nº 407/2024 (Rio de Janeiro, 2024a) normatiza a implementação da nova organização disposta na Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) no sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro. Destaca-se a obrigatoriedade de recomposição da carga horária na formação geral básica e diminuição do itinerário formativo, exceto na educação técnica e profissional, bem como uma sugestão organizativa de integração nos itinerários entre a área de aprofundamento e a área de atuação profissional.

Após vinte dias desta Deliberação do CEE, a Resolução SEEduc nº 6313/2024 (Rio de Janeiro, 2024b) instituiu as matrizes de transição para o ano de 2025 por cada ano de escolaridade do Ensino Médio a partir do que foi fixado pela legislação federal e estadual, a fim de que estas fossem contempladas nos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares. Esta resolução apenas indica a recomposição de parte da carga horária da formação geral básica, o que não deixa de indicar um avanço, porém com significativos limites na medida em que não se altera os pressupostos e diretrizes formativas expressas nos ordenamentos estaduais anteriores.

As tabelas a seguir clarificam como a carga horária nesse período de implementação da reforma do Ensino Médio vem se consolidando no Estado do Rio de Janeiro.

Tabela 1 – Comparativo de carga horária anual na matriz curricular do Ensino Médio na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro – 2019-2024

| Carga horária matrizes curriculares – SEEduc – 2019-2024 | | | | |
|--|------|-----|------------|----|
| Ano | BNCC | % | Itinerário | % |
| 2019 | 3600 | 100 | - | - |
| 2022 | 2160 | 60 | 1440 | 40 |
| 2023 | 2160 | 60 | 1440 | 40 |
| 2024 | 2880 | 80 | 720 | 20 |

Fonte: elaboração própria (Rio de Janeiro, 2019; 2022b; 2023; 2024b)

A matriz curricular do Ensino Médio que está sendo comparada na Tabela 1 e na seguinte se refere à matriz nuclear do ensino regular que serve como base para todas as

demais matrizes curriculares seja do ensino regular ou do integral, sendo estas acrescidas de componentes/carga horária específicas à formação que se propõem.

Destaca-se que a partir do ano de 2022, quando os itinerários se consolidam, além da diminuição na carga horária das disciplinas que se mantiveram na formação geral básica, os componentes/carga horária de “Ensino Religioso” e “Língua estrangeira optativa” presentes na matriz de 2019 se deslocaram para os itinerários formativos na matriz de 2022, sendo estes ainda acrescidos de outros componentes curriculares já referidos. Na Tabela 2 melhor compreende-se o impacto inicial em cada disciplina, bem como a recomposição mais recente.

Tabela 2 – Comparativo de carga horária anual por disciplina do total dos anos de escolaridade na matriz curricular do Ensino Médio na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro – 2019-2024

| Carga horária anual por disciplina do total dos anos de escolaridade do Ensino Médio – SEEduc – 2019-2024 | | | | | |
|---|------|------|------|------|--|
| Disciplinas | 2019 | 2022 | 2023 | 2024 | |
| Biologia | 240 | 160 | 160 | 240 | |
| Física | 240 | 160 | 160 | 240 | |
| Química | 240 | 160 | 160 | 240 | |
| Matemática | 560 | 400 | 400 | 400 | |
| Filosofia | 240 | 80 | 80 | 160 | |
| Geografia | 240 | 160 | 160 | 240 | |
| História | 240 | 160 | 160 | 240 | |
| Sociologia | 240 | 80 | 80 | 160 | |
| Arte | 80 | 80 | 80 | 80 | |
| Educação Física | 240 | 160 | 160 | 240 | |
| Língua Portuguesa/Literatura | 560 | 400 | 400 | 400 | |
| Língua Estrangeira obrigatória / Inglesa* | 240 | 160* | 160* | 240* | |
| Língua Estrangeira optativa / Espanhola*.-** | 120 | 120* | 120* | 120* | |
| Ensino Religioso** | 120 | 120 | 120 | 120 | |

*A partir de 2022, estes componentes assim passaram a serem nomeados na matriz do ensino regular.

**A partir de 2022, estes componentes deixaram de ser alocados na parte da BNCC e foram deslocados para o Itinerário formativo.

Fonte: elaboração própria (Rio de Janeiro, 2019; 2022b; 2023; 2024b)

Nota-se na Tabela 2 uma recomposição da carga horária a partir da matriz de 2024, sobretudo nas disciplinas que se mantêm na formação geral básica. No entanto, os componentes Matemática, Língua Portuguesa/Literatura ainda mantiveram a carga horária que foi reduzida desde a matriz de 2022, com perda de quase 30%. Já as disciplinas de Filosofia e Sociologia tiveram parte de sua carga horária reestabelecida na matriz mais recente, mas ficando ainda com perda em relação à matriz de 2022 de 33%. Como aludido na seção anterior, entre os arremedos mantém-se ainda uma formação reduzida em componentes fundamentais à formação intelectual da classe trabalhadora.

Como reiterado, as alterações nas matrizes curriculares entre 2022 e 2024 não significaram mudanças significativas na condução da proposta formativa da SEEduc, que também podem ser constatadas através da materialização da oferta dos cursos pelas escolas, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Comparativo de itinerários do Ensino Médio de Tempo Integral ofertados pelas unidades escolares na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro – 2022-2025

| Total de unidades escolares por itinerários de EMTI/RJ | | | |
|--|--|------|------|
| Itinerários | | 2022 | 2025 |
| 1 | Línguas | 14 | 41 |
| 2 | Esporte | 01 | 06 |
| 3 | Música | - | 01 |
| 4 | Cívico-militar | 12 | 09 |
| 5 | Empreendedorismo | 157 | 95 |
| 6 | Inovador | 120 | 75 |
| 7 | Inovação e Mundo do Trabalho* | - | 35 |
| 8 | Tecnologia, sustentabilidade, arte e esporte | 49 | 49 |
| 9 | Iniciação Científica e Tecnológica* | - | 15 |
| 10 | Curso Normal | 95 | 95 |
| 11 | Técnico em Administração | 03 | 01 |

| | | | |
|--------------|--|------------|------------|
| 12 | Técnico em Agropecuária | 04 | 05 |
| 13 | Técnico em Edificações | 01 | 0 |
| 14 | Técnico em Hospedagem | 01 | 0 |
| 15 | Técnico em Informática | 01 | - |
| 16 | Técnico em Multimídia | 01 | - |
| 17 | Técnico em Panificação | 01 | 01 |
| 18 | Técnico em Produção de Áudio e Vídeo | 01 | 01 |
| 19 | Técnico em Programação de Jogos Digitais | 01 | - |
| 20 | Técnico em Química | 01 | 01 |
| 21 | Técnico em Telecomunicações | 01 | - |
| 22 | Técnico em Portos | 01 | - |
| 23 | Técnico em Transporte Aquaviário | 01 | 01 |
| 24 | Técnico em Eletrotécnica | 01 | - |
| 25 | Técnico em Meio Ambiente** | - | 01 |
| TOTAL | | 469 | 432 |

Fonte: Elaboração própria (Rio de Janeiro, 2022a; RIO DE JANEIRO, 2025).

Na análise da Tabela 3, identifica-se um processo de continuidade na reprodução dos cursos voltados para a formação técnica e profissional de tempo integral que já eram oferecidos anteriormente à reforma federal. Em geral estes já eram oferecidos tradicionalmente na Rede Estadual há anos em quantitativo bem reduzido que vem se mantendo conforme pode ser observado na Tabela 3, sendo alguns ainda ligados a parcerias já estabelecidas anteriormente junto ao setor privado.

Identificamos ainda a continuidade da oferta do Itinerário "Inovador" já implementado anteriormente na Rede pautado no Programa Ensino Médio Inovador estabelecido pelo Ministério da Educação, desde a Portaria nº 971/2009 (Brasil, 2009), bem antes da oficialização da Reforma do Ensino Médio cuja centralidade vem se operacionalizando

somente em torno da reestruturação curricular com alterações pequenas no cotidiano escolar sem enfrentamento dos problemas históricos do Ensino Médio, como evasão escolar, distorção idade/série etc. Durante os anos de 2009 e 2016, foram produzidos documentos com quatro versões de organizações curriculares possíveis para as escolas, que, de acordo com Nogara Jr. (2017), têm alinhamento às diretrizes do Banco Mundial na formação da juventude diante do contexto de formas de trabalho precarizadas e ausência de estabilidade financeira e empregatícia. Em relação aos dados, este itinerário mesmo com a possível diminuição de sua oferta na Rede em 2025³ se mantém entre os três cursos de tempo integral mais ofertados na Rede.

O itinerário “Curso Normal” tem mantido sua oferta expressiva representando em 2025 quase 22% do total de cursos oferecidos pelas escolas de tempo integral. Este curso tem cumprido historicamente na região a reprodução de uma formação docente minimalista para um mercado de trabalho precário e de oferta de uma educação para classe popular de baixa qualidade. Da mesma forma, o itinerário “Tecnologia, sustentabilidade, arte e esporte” vem sustentando sua oferta, apresentando-se como um curso generalista voltado ao conhecimento cultural, tecnológico e ambiental para formação de competência relacionais, de aprendizagem contínua e para o mundo do trabalho, no entanto, sem caráter de formação profissional.

O itinerário “Línguas” vem ao longo dos anos ampliando sua oferta e na tabela comparativa tem aumento expressivo de quase 200% em 2025, mostrando sua consolidação na Rede.

Por outro lado, em termos de novidades podemos inferir a consolidação do Itinerário “Empreendedorismo”, que mesmo com possível retração de sua oferta em 2025, como explicado acima, mantém-se entre os mais ofertados. Os dados também trazem o novo itinerário “Inovação e Mundo do Trabalho”, fixado no ordenamento da SEEduc de 2023 (Rio de Janeiro, 2023), que se propõe à formação de habilidades e competências comportamentais adaptativas e inovativas ao contexto da produção flexível. Estes cursos refletem em grande medida a forma-conteúdo das alterações já em curso na Rede Estadual em torno do eixo curricular não cognitivo através dos componentes “Projeto de vida” e “Intervenção e pesquisa”, bem como sua ampliação a partir da reforma federal tendo como foco a formação para inventividade e responsabilização dos jovens face a uma perspectiva de vida isolada e desprovida de segurança empregatícia e social. Os dois cursos somam 30% da oferta de cursos nas escolas de tempo integral, que junto ao Itinerário “Inovador”, implementado anteriormente a estes, mas com alinhamento em termos de fins formativos, totalizam 47% da oferta pelas escolas.

Por fim, esses dados em geral já apontam para o sentido que o Ensino Médio de horário integral vem se reproduzindo e ampliando na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, mesmo sob um processo de mudanças constantes em seus ordenamentos, mas que em grande medida se circunscrevem a forma e não ao seu conteúdo.

³ Os dados referentes ao ano de 2025 são oriundos do site Matrícula Fácil da SEEduc e foram coletados no mês de abril/2025, portanto, expressam os cursos ainda com vagas disponíveis, podendo não englobar a totalidade dos cursos de horário integral que porventura foram oferecidos no ano letivo de 2025 e que já completaram as vagas de suas turmas.

Considerações finais

O neoliberalismo, como projeto econômico e político dominante a partir da década de 1990, promoveu a desregulamentação, a privatização e a transferência de funções sociais do Estado para o mercado. No contexto educacional, isso se traduziu em políticas de redução de gastos públicos, gestão gerencialista e adoção de critérios de custo-benefício, traduzindo a lógica empresarial da busca pela eficiência, eficácia e produtividade na educação. A Reforma do Ensino Médio brasileiro, reflete essa lógica ao flexibilizar currículos, enfatizar a profissionalização instrumental e condicionar financiamentos a metas de eficiência definidas centralizadamente, alinhando a educação às demandas do capital a partir de reformas que articulam currículo, formação, gestão, financiamento e avaliação.

No Rio de Janeiro, o Ensino Médio Integral busca moldar a juventude para uma realidade de precariedade no trabalho formal a partir de um currículo reorganizado em dois eixos: uma base cognitiva comum e itinerários formativos, com forte ênfase no empreendedorismo. A nova organização disposta na Lei 14.945/2024 normatizada no estado do Rio pelo Conselho Estadual e pela Secretaria Estadual de Educação, por meio de suas deliberações e resoluções, evidencia a continuidade do projeto educacional iniciado com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Destaca-se a recomposição da carga horária da formação geral e da diminuição dos itinerários formativos, observando-se, no entanto, que apesar de bem-vinda, este aumento da formação geral não modifica os pressupostos e as diretrizes gerais implementadas pelo estado nos documentos orientadores divulgados anteriormente.

As reformas educacionais neoliberais não são neutras; elas carregam um projeto ideológico que busca consolidar a hegemonia da classe dominante. A escola, nesse contexto, é transformada em um espaço de reprodução dessa hegemonia, por meio de currículos que privilegiam habilidades técnicas em detrimento do pensamento crítico (como a ênfase no empreendedorismo no Rio de Janeiro). A formação docente também é instrumentalizada para servir a esses objetivos, limitando a autonomia dos professores e alinhando suas práticas a um projeto educacional que naturaliza as desigualdades sociais.

Aponta-se, de maneira geral, a tendência de redução dos componentes curriculares tradicionais que fazem parte da formação geral. Isso deve-se à consolidação de um projeto de redução da formação da juventude brasileira, de modo especial, aquela atendida nas escolas públicas, que pode ser melhor compreendida pela implementação da Base Nacional Comum Curricular que inaugura um currículo único, padronizado, organizado a partir de uma formação geral reduzida e precária, dividida em áreas de conhecimento e uma parte diversificada que deu origem às diferentes propostas de itinerários formativos, que muitas vezes, são genéricos e desprovidos de conteúdos que possam, de fato, contribuir para uma formação integral da juventude, alinhando-se a diretrizes educacionais de organismos internacionais. De forma geral, observa-se a continuidade, na rede estadual do Rio de Janeiro de uma formação no nível médio, que consolida um eixo curricular não cognitivo, no desenvolvimento de habilidades e competências "socioemocionais" que têm seu foco na responsabilização da juventude, assentada nas ideias de individualismo e meritocracia como projetos de vida.

Gramsci (2006) entende a escola como um "aparelho privado de hegemonia", onde se disputam ideologias. Por um lado, o neoliberalismo a utiliza para disseminar valores como

individualismo e competitividade, reforçando a dominação cultural. Por outro, a escola pode ser um campo de resistência, onde professores promovem a contra-hegemonia ao questionar as estruturas sociais e estimular a reflexão crítica.

A Reforma do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro, a partir de seus ordenamentos legais e curriculares, cujas alterações circunscrevem-se mais à forma que ao conteúdo, vem apontado para a construção de projetos precarizados de formação da juventude que pouco têm a oferecer quanto à sua formação integral e emancipadora. Ao mesmo tempo, submete os trabalhadores docentes, por meio da articulação entre currículo, avaliação e financiamento ao projeto dominante do empresariado consolidado nas Leis 13.415/2017, Lei 14.945/2024 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Referências

ARCARY, Valério. **Um reformismo quase sem reformas**: uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira. São Paulo: Sundermann, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 26 ago. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências [2014]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-Lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [2017a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2017/Lei/l13415.htm. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. **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, [...] [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acordo de empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR**. Gov.br, 2021 [2021a]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/acordo-de-emprestimo>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Portaria nº 971, de 09 de Outubro de 2009**. *Institui o Programa Ensino Médio Inovador [2009]*. Diário Oficial da União, Brasília, 13 out. 2009. Seção I, p. 52.

BRASIL. **Portaria nº 727, de 13 de Junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 [2017b]. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jun. 2017. Edição 113, Seção I, p. 9.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de Julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação [2018]. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jul. 2018. Edição 132, Seção I, p. 72.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de Julho de 2021**. *Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio [2021b]*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2021. Edição 131, Seção I, p. 47.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO/COLETIVO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE. **Ensino médio: entre conquistas coletivas e mudanças não realizadas**. Disponível em: < <https://campanha.org.br/noticias/2024/07/11/ensino-medio-entre-conquistas-coletivas-e-mudancas-nao-realizadas/>. Acesso em: 11 de abr. de 2025.

CARCANHOLO, Marcelo. Inserção Externa e Vulnerabilidade da Economia Brasileira no Governo Lula. In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Editora Gramond, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil** - ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. vol. 2.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Loyola: São Paulo, 2004.

KOSSAK, Alex. **Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?** 2020, 442f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ), 2020.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. **Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p 299- 302, mai./ago. 2004.

NOGARA JUNIOR, G.; D'Agostini, A. O programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial: rumo à formação de trabalhadores de novo tipo? **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 6, p 329-361, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32602/18737>. Acesso em: 19 jul. 2025.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 344, de 22 de julho de 2014 [2014]**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 15 ago. 2014. Ano XL, nº 150, Parte I, p. 19.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 394, de 07 de dezembro de 2021 [2021a]**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 15 ago. 2014. Ano XLVII, nº 234, Parte I, p. 17-19.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 407, de 10 de dezembro de 2024 [2024a]**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 16 dez. 2024. Ano L, nº 233, Parte I, p. 28-29.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Integral**. Seeduc-RJ, 2022 [2022a]. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/educa%C3%A7%C3%A3o-integral>. Acesso em: 02 jul. 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Matrícula Fácil**. Seeduc-RJ, 2025 [2025]. Disponível em: <https://www.matriculafacil.rj.gov.br/ConsultaVagas/Index>. Acesso em: 13 abr. 2025.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDuc nº 5424, de 02 de maio de 2016 [2016]**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 03 mai. 2016. Ano XLII, nº 079, Parte I, p. 41-42.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDuc nº 5.508, de 01 de fevereiro de 2017 [2017]**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 02 fev. 2017. Ano XLIII, nº 023, Parte I, p. 37-38.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDuc nº 5.627, de 12 de abril de 2018 [2018a]**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 16 abr. 2018. Ano XLIV, nº 069, Parte I, p. 08-09.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEduc nº 5698, de 12 de novembro de 2018 [2018b]**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 14 nov. 2018. Ano XLIV, nº 211, Parte I, p. 20-22.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEduc nº 5812, de 27 de dezembro de 2019 [2019]**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 30 dez. 2019. Ano XLV, nº 246, Parte I, p. 34-46.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEduc nº 5911, de 02 de fevereiro de 2021 [2021b]**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 05 fev. 2021. Ano XLVII, nº 024, Parte I, p. 13-14.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEduc nº 5939, de 18 de maio de 2021 [2021c]**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 20 mai. 2021. Ano XLVII, nº 096, Parte I, p. 17-18

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEduc nº 5946, de 26 de maio de 2021 [2021d]**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 27 mai. 2021. Ano XLVII, nº 101, Parte I, p. 12.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEduc nº 6035, de 28 de janeiro de 2022 [2022b]**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 04 fev. 2022. Ano XLVIII, nº 023, Parte I, p. 17-42.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEduc nº 6219, de 27 de dezembro de 2023 [2023]**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 29 dez. 2023. Ano XLIX, nº 240, Parte I, p. 59-82.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

Submetido em: 11/10/2025

Aprovado em: 16/10/2025

Publicado em: 13/04/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)