

## ENSINO MÉDIO NO BRASIL: reordenamento federal e estadual

*Míriam Morelli Lima de Mello\**  
(UFRRJ, Brasil)

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

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v7i12.e-607>

**Resumo:** O artigo parte do contexto econômico da reestruturação produtiva e sociopolítico configurado pelo neoliberalismo mediado pela Terceira Via, que no Brasil tem ampliado o padrão de dualidade educacional e adotado o modelo gerencial de gestão educacional. Através de análise documental, objetiva analisar os reordenamentos da Reforma do Ensino Médio (EM) que no âmbito federal condiciona o financiamento à assistência técnica e ao controle dos sistemas na adequação dos currículos à Base Nacional Comum Curricular. Na legislação do Estado do Rio de Janeiro verifica alterações em torno da flexibilização e diversificação dos currículos. A análise da legislação aponta que a reforma do EM delinea uma formação voltada às múltiplas formas precárias de sobrevivência dos trabalhadores frente à lógica atual do capital, bem como novas formas de formação docente e organização escolar.

**Palavras-Chave:** Política educacional. Reforma Educacional, Ensino Médio.

### HIGH SCHOOL IN BRAZIL: federal and state restructuring

**Abstract:** The article approaches the topic from the economic context of the productive restructuring and the sociopolitical context set up by the neoliberalism mediated by the Third Way which, in Brazil, has expanded the pattern of educational duality and adopted the managerial model of educational management. Through documentary analysis, it aims at analyzing the restructuring of the High School (HS) reform. At federal level, it conditions funding to technical assistance and control of the systems in the adaptation of the curricula to the Common National Curriculum Base (BNCC). In the legislation of the State of Rio de Janeiro, there are changes concerning curricula flexibilization and diversification. The analysis of the legislation points out that the HS reform outlines a training aimed at the multiple precarious forms of survival of workers facing the current logic of capital, as well as new forms of teacher training and school organization.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como Professora de política educacional do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. É Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC/UNICAMP) e do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho Política e Sociedade (GTPS) do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É Membro associado da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e membro da Rede Latino-americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (REDESTRADO). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2406-7432>, e-Mail: [morelli.miriam@gmail.com](mailto:morelli.miriam@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como Professora 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/UFRRJ). É Docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica da CAPES. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7327-9247>, e-Mail: [vivi\\_srodrigues@yahoo.com.br](mailto:vivi_srodrigues@yahoo.com.br)

**Keywords:** Education Policy, Education Reform, High School.

## ENSEÑANZA MEDIA EN BRASIL: reordenación federal y estadual

**Resumen:** El artículo parte del contexto de reestructuración productiva y sociopolítico configurado por el neoliberalismo a través de la mediación de la Tercera Vía, que en Brasil ha ampliado el estándar de dualidad educacional y ha adoptado el modelo gerencial de gestión educacional. Mediante análisis documental, pretende analizar las reordenaciones de la reforma de la Enseñanza Media (EM) que en el ámbito federal condiciona la financiación de la asistencia técnica y del control de los sistemas en la adecuación de los planes de estudio a la Base Nacional Común Curricular. En la legislación del Estado de Río de Janeiro se verifican alteraciones respecto a la flexibilización y diversificación de los planes de estudio. El análisis de la legislación señala que la reforma de la EM delinea una formación hacia las múltiples formas precarias de supervivencia de los trabajadores ante la actual lógica del capital, así como hacia nuevas formas de formación docente y organización escolar.

Palabras Clave: Política Educacional. Reforma Educacional. Enseñanza Media.

## Introdução

O presente artigo é parte integrante do levantamento documental do projeto de pesquisa *Estratégias de controle do trabalho educativo dos sistemas de ensino no contexto dos novos modelos de gestão*. Para fins deste trabalho, delimitou-se a apresentação e análise da legislação mais recente da Reforma do Ensino Médio em nível nacional e na rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

A pesquisa parte do contexto econômico pautado na reestruturação produtiva e sociopolítico do neoliberalismo com novos ordenamentos na luta de classes. Em cada país ou região esta configuração do capitalismo se manifesta de forma diferenciada. No Brasil, tais alterações no campo político e da produção têm aprofundado o padrão dependente. Esse cenário tem gerado mundialmente empobrecimento e estagnação econômica que marca a atualidade.

Esses trágicos resultados se manifestam no desemprego de grande parte da população brasileira, que tem sido alvo de diferentes estratégias para dirimir a condição miserável em que se encontra o país. No âmbito dessa discussão, o empreendedorismo, cujos princípios se originam das ideias dos clássicos econômicos liberais desde o século XVII, aparece como resposta "necessária" à alavancagem econômica local e regional e ao autossustento de milhares de famílias pobres.

No âmbito da educação, identifica-se a ampliação do padrão de dualidade educacional (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007; KUENZER, 2005) a partir de alterações que engendrem um trabalhador de novo tipo para o padrão de sociabilidade requerido pelo desenvolvimento atual do capitalismo na particularidade brasileira. Para tanto, modificações na organização dos sistemas e instituições de ensino têm sido operadas de forma orgânica no campo da gestão, da formação e do trabalho docente.

## O contexto da Reforma do Ensino Médio no Brasil

A recomposição das bases de acumulação da burguesia (SOUZA, 2015) tem provocado nas últimas décadas a reorganização de vários aspectos da vida social, entre eles aqueles que se referem ao trabalho, à formação do trabalhador e à educação. Nesse contexto, insere-se a reestruturação produtiva e o ideário neoliberal mediado pela Terceira Via, que adota a “nova gestão pública” e o gerencialismo como modelo de gestão a ser implementado pelos governos federal, estadual e municipal na gestão das escolas públicas que passam a adotá-lo como forma privilegiada de gestão e organização do trabalho escolar, especialmente do trabalho docente.

Nesse cenário, identifica-se o neoliberalismo que se instaura a partir do final dos anos de 1970 com novos ordenamentos na luta de classes. A ofensiva do capital ao trabalho gestada ao longo das décadas de 1970 e 1980 assume a forma de um arcabouço político mais elaborado a partir do Consenso de Washington<sup>1</sup>, apresentando como eixos políticos centrais a defesa da liberdade individual, a concepção do mercado como instância de ordenação da vida social e a crítica à excessiva intervenção do Estado nas atividades econômicas, gerando uma incontornável crise fiscal e, no plano político, gerando privilégios para alguns e dependência para muitos. Esse diagnóstico liberal-conservador em sua aparência se apresenta como uma “crise do Estado” ou uma suposta crise fiscal atribuída ao excesso de gasto público social, no entanto, em sua essência trata da reconfiguração do Estado para viabilizar a recuperação das taxas de lucro para o capital. Na verdade, este projeto omitiu que, na era do capitalismo dos monopólios, a intervenção estatal é fundamental para garantir a reprodução ampliada do capital. A este Estado, mínimo para o trabalho e máximo para o capital (NETTO, 1995), caberá cada vez mais uma ação reguladora circunscrita à implantação de uma rigorosa disciplina fiscal, à execução de políticas focalizadas no alívio da pobreza e outras ações políticas de reconfiguração das bases da democracia liberal.

Sob esse delineamento, as relações de produção e políticas se manifestam de formas diferenciadas em cada país ou região. Essa configuração do capitalismo em nossa região aprofunda o padrão dependente de inserção e, particularmente, do Brasil na economia mundial, na medida em que as características centrais da mundialização financeira, especialmente seu tripé – livre comércio, privatização, desregulamentação financeira e do mercado de trabalho –, ampliam a desindustrialização, desnacionalização e concentração de renda. Como resultado, a classe trabalhadora sofre as consequências da desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas; as frações dominantes ampliam suas parcerias internacionais; e a “nova burguesia de serviços”<sup>2</sup> (BOITO Jr., 1999, p. 67) tem garantido sua lucratividade, mesmo que de formas distintas. Todos esses elementos políticos do projeto neoliberal de sociabilidade atravessam e constituem o projeto neoliberal de educação: privatização, desregulamentação e desnacionalização da educação fazem parte da pauta política dos organismos internacionais para os países periféricos.

---

<sup>1</sup> As conclusões do Consenso acabaram tornando-se o receituário imposto por agências internacionais para a concessão de créditos. Em suma, o Consenso de Washington faz parte do conjunto de reformas neoliberais que apesar de práticas distintas nos diferentes países, centra-se doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado (LIMA, 2006).

<sup>2</sup> Boito Jr. (1999, p.67) identifica a “nova burguesia de serviços” como uma fração da burguesia que se desenvolveu com o advento da política neoliberal voltada, particularmente, para exploração de serviços na área da saúde, educação e previdência privada.

O neoliberalismo no contexto mundial não conseguiu garantir alterações no cenário de empobrecimento e de estagnação econômica que marca a atualidade. Apesar de o projeto hegemônico enfatizar a busca por um “mundo sem pobreza” e pelo “crescimento econômico com justiça social” (lemas do Banco Mundial) a realidade de vida e de trabalho nos países periféricos e mesmo de camadas populacionais dos países centrais é marcada pela ampliação das desigualdades e do desemprego (HARVEY, 2004).

Como resposta a esse quadro de estagnação econômica, de ampliação das desigualdades e para legitimar o poder de classe burguês, intelectuais orgânicos da burguesia constroem um processo de ideologização maciça sobre a possibilidade de um capitalismo “humanizado” ou “reformado”; um projeto político identificado, ora como “Terceira Via”, ora como nova social-democracia, nova esquerda, centro-esquerda, social-democracia modernizadora ou governança progressista. A análise mais aprofundada deste projeto mostra que sua base se constitui na refundação do projeto burguês de sociabilidade que, no âmbito do discurso, oferecerá supostas alternativas ao neoliberalismo e ao socialismo.

Esse projeto retoma dois elementos do pensamento liberal: o individualismo, como um valor moral radical do liberalismo burguês; e o mercado, como o local da eficácia econômica, da atuação do capital privado na criação de riqueza e no investimento social, através do estabelecimento de uma economia mista (setores público e privado) sob os ditames do mercado, mas sob o horizonte do interesse público. Todavia, um terceiro elemento de destaque é retomado: a ação do Estado, como guardião dos contratos e da ordem estabelecida.

É no contexto de regulação estatal que “governança” ou “governação” é apresentado, com o objetivo de estabelecer um reordenamento político e jurídico que favoreça tanto a responsabilização da sociedade civil na solução dos problemas como a garantia de um ambiente de negócios ao capital, sob um processo de privatização de setores estratégicos, estimulando e expandindo o setor privado.

Em relação mais especificamente à educação, uma de suas concepções parte do estímulo ao “capital humano” e ao “capital social” como estratégias essenciais para o sucesso econômico. A teoria do “capital humano” (SCHULTZ, 1973) trata do conhecimento e das capacidades técnicas dos trabalhadores como uma forma de capital capaz de gerar lucro e riqueza, enquanto a teoria do “capital social” é utilizada para indicar a capacidade de articulação de um grupo de pessoas motivado pela confiança interpessoal a fim de solucionar seus problemas. Junto às noções de “alívio à pobreza” essa noção fará parte da elaboração de políticas sociais focalizadas, sob o discurso de que o desenvolvimento do “capital social” poderia reverter a situação de pobreza através da mobilização de grupos e associações sob o estímulo do Estado. Assim, em suma, a Terceira Via atua principalmente na formação de uma nova sociabilidade baseada na igualdade de oportunidades e na solidariedade social. Nesse sentido, a educação assume um papel importante na formação técnico-operacional e ético-política do novo trabalhador-cidadão e, de forma mais ampla, atua em prol da coesão social.

Dessa forma, sob a busca pela superação do ambiente de crise primeiramente pelo neoliberalismo e pelo projeto ideológico da Terceira Via, materializam-se medidas para melhoria da qualidade da administração, bem como do sistema judicial e político. As reformas processadas sob este cenário visavam modificar a legislação, a administração

pública e a estrutura do governo central para dar maior governabilidade ao Estado. O processo de estruturação de uma “nova gestão pública” começava a se reformular para além da estrutura organizacional da administração pública em busca do desenvolvimento de políticas públicas a partir dos ditames de eficiência, eficácia e produtividade. Esse novo modelo de administração configurou a nova gestão pública, que por meio do discurso da ineficiência passa a desqualificar a administração burocrática. Na América Latina, especificamente no Brasil, as primeiras iniciativas de reforma tiveram início na década de 1990.

Na educação, o modelo de gestão gerencial, pautado na descentralização administrativa dos sistemas, apresenta-se como mecanismo para resolver os problemas históricos da educação pública da América Latina. Tal modelo de gestão passa a ser adotado politicamente como fórmula modernizadora da gestão educativa dos governos latino-americanos em busca do sucesso escolar. Esse modelo de administração pública gerencial teve variações em sua aplicação em diversos países. O processo de reforma materializado no continente latino-americano, com o direcionamento para o setor público, tinha como proposta a construção de consensos regionais e concepção de um projeto homogêneo de educação para todo o continente, como, por exemplo, o Projeto Principal de Educação (PPE) e o Programa Educação para Todos (EPT).

As diretrizes para América Latina repercutiram diretamente nas escolas públicas brasileiras, principalmente na nova forma de conceber a sua gestão que através da adoção de estratégias gerenciais buscavam garantir um melhor desempenho escolar. Assim, mudanças passam a ser evidenciadas na organização do trabalho docente a partir das políticas educacionais dos anos 1990, que imprimiram novas características ao trabalho nas escolas, expressas especialmente nas seguintes estratégias adotadas: 1) a escola como núcleo da gestão; 2) a instalação de um sistema de avaliação pelo Estado com papel de controlador; 4) a gestão democrática, associada à descentralização; 5) um processo de precarização do trabalho que reforça a subjugação dos docentes às exigências da competitividade e da produtividade; 6) a terceirização sob diferentes formas, seja na subcontratação de serviços e/ou de materiais; 7) a individualização das relações e da organização do trabalho de professores, com processos de avaliação de *performances* e remuneração sob a forma de prêmios.

Esses mecanismos impõem alterações estruturais e organizacionais às escolas públicas assentadas nos conceitos de produtividade, eficácia e eficiência, visando baixar custos e permitir o controle central das políticas implantadas, bem como implicam mudanças nos processos de formação dos professores na atualidade.

Assim, a escola pública vem sendo alvo de outros mecanismos que buscam produzir uma cultura organizacional que se contrapõe à mobilização política na construção de propostas pedagógicas autônomas e a busca pela redistribuição do poder, próprio da gestão democrática, obstruindo a participação ativa e efetiva de embates e conflitos, em que os atores sociais participam somente como coadjuvantes do processo educativo.

A partir do quadro apresentado, delinea-se as questões que envolvem os impactos da Reforma do Ensino Médio que visa reorganizar o trabalho e a formação na escola, bem como regular o trabalho docente. Nesse sentido, parte-se da hipótese que a Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e a política curricular colocada em curso com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) amplia a flexibilização e diversificação curricular na formação de

um trabalhador de novo tipo, como aprofunda a precarização e a intensificação do trabalho docente ao alterar as formas de gestão da escola, da organização do trabalho dos professores e, de modo especial, pelo aumento de exigências de resultados sem a oferta das devidas condições de trabalho. Ao mesmo tempo, introduz novas exigências ao trabalho docente e à gestão da escola que repercutirão sobre a formação docente – seja para atuar em sala de aula, seja para atuar na gestão da escola –. Isso vem apontando para reestruturação das políticas de formação para o trabalho docente articuladas a uma noção de qualidade da Educação Básica relacionada a critérios gerencialistas, que passa a não se relacionar apenas com os resultados alcançados pelos alunos da Educação Básica, mas que se propõem, para alcançar determinados resultados, a formar um determinado tipo de trabalhador docente.

## **A Reforma do Ensino Médio e seus impactos sobre a organização do trabalho escolar**

No Brasil, observa-se a subjugação das políticas educacionais às orientações neoliberais desde os anos 1990, sob a orientação dos organismos multilaterais. No primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) podem ser observados cinco pontos de convergência com as reformas internacionais orientadas pelos organismos multilaterais: financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão. No caso do programa nacional no governo FHC, destacam-se: descentralização de recursos (com verbas direto na escola), melhoria da qualidade dos livros didáticos, formação de professores (educação à distância), reforma curricular com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e avaliação nas escolas.

Em 1996, durante o governo de FHC, é aprovada a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), elaborada no contexto nacional sob influência da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, cujas diretrizes expressavam posições pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (BRASIL, 1993) continha diretrizes políticas para a recuperação da escola fundamental com base na ideia de equidade, incremento da qualidade e da constante avaliação dos sistemas escolares visando o seu contínuo aprimoramento.

O Plano Decenal de Educação também estabelecia a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, no caso, o Ensino Fundamental. A LDBEN Nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) consolidou a flexibilidade dos componentes curriculares como princípio da base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada pelos sistemas de ensino e respectivas escolas, elaborada a partir do disposto na CF 1988: “Art. 210 - Serão fixados

conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

No segundo mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2008), destaca-se o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, compondo o Plano de Ações Articuladas de 2008-2011, que por meio do Decreto Nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007) instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), articulando fluxo, rendimento e colocando foco sobre as avaliações nacionais.

No Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), encontramos, talvez, a primeira referência nos documentos mais recentes a uma “proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para cada etapa do Ensino Fundamental e Médio, articulada ao IDEB, apresentada como uma estratégia para atingir suas metas tanto de rendimento quanto de fluxo visando medir o “sucesso” do sistema escolar. A meta 07 do PNE define o vínculo entre diretrizes pedagógicas, BNCC e IDEB.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. [define o Ideb por etapa]

Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014, grifos nossos)

Junto às disposições em torno da elaboração de uma política curricular por meio da implementação de uma base nacional comum, o desempenho nas avaliações e o IDEB passaram a ser um elemento importante na condução das políticas de educação no país e passa-se a observar um deslocamento gradativo do foco dos currículos prescritos passíveis de interação e reelaboração para os currículos avaliados pelo sistema de avaliação standardizados em âmbito nacional. Passa a ganhar prioridade nas políticas curriculares e nas políticas de formação de professores as adequações necessárias nos currículos prescritos para atender as demandas dos currículos avaliados, abolindo gradativamente a noção do currículo amplo, construído democraticamente de forma processual, dinâmica e com a participação de toda a escola.

Goodson (1997) aponta que “o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (p. 17), sendo escolhas históricas. A questão do controle e a definição do currículo escrito adquirem centralidade, tornando-se “o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (p. 21). E passa a ser referência também para os professores que se tornam porta vozes das comunidades disciplinares que organizam o conhecimento e organizam-se através do respeito ao conhecimento que é legítimo.

Nesse sentido, adquire centralidade o movimento que se articulou em torno da produção da BNCC no Brasil por meio da organização de um grupo denominado “Movimento pela Base” – composto por representantes de institutos, fundações e organizações não governamentais ligadas ao empresariado brasileiro e internacional – que se auto define como “um grupo não governamental de profissionais da educação que atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade”, tornando-se, desde 2013, um

interlocutor privilegiado do Ministério da Educação (MEC) sob a gestão Mendonça Filho, com implicações sobre a política curricular nacional que se delinea a partir de então, desdobrando-se posteriormente na alteração da política de formação de professores (FREITAS, 2014; 2016).

[...] o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade [...]. As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar. (GOODSON, 2007, p. 243)

No caso brasileiro, trata-se de um projeto de educação que busca na articulação entre as matrizes curriculares, representada pela BNCC e as avaliações nacionais, um contínuo exercício de controle do currículo praticado pelo professor em sala de aula. A mesma preocupação é expressa por Brzezinski (2018, p. 111):

Atualmente, três versões de BNCC foram apresentadas pelo MEC/SEB, a de 2015, de 2016 e de 2017. Aprovada como currículo, a BNCC determinará os conteúdos e objetivos de aprendizagem a serem abordados por professores e assimilados por discentes de todas as escolas do país. Conseqüentemente, essa Base influenciará a formação de professores, a elaboração de materiais e as avaliações nos sistemas nacionais.

A partir de 2015, o grupo que assume o MEC rearticula os conselheiros do CNE<sup>3</sup> e coloca em marcha um conjunto de novas regulações da educação nacional que em seu conjunto buscam impor mudanças à Educação Básica e às diretrizes para a formação de professores. Para Freitas (2012), a conjugação de responsabilização, gerencialismo e meritocracia são parte da racionalidade técnica atual que funcionam como:

[...] *'standards'*, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. (FREITAS, 2012, p. 383)

A BNCC, desse modo, constitui-se num disciplinamento legal que prevê a oferta dos componentes curriculares regulada por matrizes de competências "de caráter normativo que definem o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2017a). Há um deslocamento do direito à promoção cultural via educação escolar para "direito de acesso" a um conjunto restrito de conhecimentos curriculares para produzir um comportamento previamente definido, substituindo o conjunto dos saberes científicos por um conjunto de saberes necessários ao desenvolvimento de competências

---

<sup>3</sup> O Vice-presidente em exercício, Michel Temer, revogou, por meio de Decreto de 27 de junho de 2016 a nomeação de doze dos vinte e quatro membros do Conselho Nacional de Educação nomeados pela Presidente Dilma Rousseff em 10 de maio de 2016, em acolhimento aos nomes das listas técnicas encaminhadas pelas entidades civis ao Ministério da Educação. Por meio de Decreto de 01 de julho de 2016, Michel Temer, fez novas nomeações mantendo seis dos indicados pela Presidente Dilma Rousseff. Dentre as mudanças, ressalta-se a revogação da nomeação de Maria Izabel Azevedo representante sindical dos professores, sem substituição, e o predomínio de representantes ligados às instituições privadas na Câmara de Educação Superior.

comportamentais previamente definidas e instrumentais às necessidades de um determinado tipo de sociabilidade.

Em contraposição à lógica introduzida pela BNCC, a partir de uma concepção de “currículo nacional”, compreende-se que o currículo escolar deve ser uma atividade de organização da prática e não uma possibilidade de controle, produto de uma reflexão que norteie e fortaleça o processo pedagógico e a organização da escola por meio do Projeto Político Pedagógico. Isto implica a compreensão da escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva, na autonomia que pressupõe, na alteridade, na participação, na liberdade de expressão, no trabalho coletivo na sala de aula, na sala dos professores, na escola e fora dela. Pressupõe superar o planejamento extraescolar, colocando o planejamento da escola no centro do trabalho para determinar seu planejamento e execução. Ao deslocar a noção de uma base nacional comum para a noção de um currículo nacional, rompe-se com a ideia da autonomia da escola e dos docentes na definição do Projeto Político Pedagógico e, por consequência, do currículo escolar definido autonomamente pelos sistemas de ensino e suas escolas.

## **Reordenamento federal e estadual do Ensino Médio no Rio de Janeiro**

Neste contexto, insere-se a reforma mais recente do Ensino Médio no país, a partir da qual serão apresentadas as análises da legislação federal e estadual que a regulamentam.

No âmbito federal foram analisadas a Portaria Nº 727, de 13 de junho de 2017 (BRASIL, 2017b), que estabelece novas diretrizes, novos 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 Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Ambas as portarias foram elaboradas a partir da lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), artigos 13 a 17, que altera a LDB Nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), articulando-se também à lei Nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) que aprova o Plano Nacional de Educação, especialmente a meta 3 – que trata da renovação do Ensino Médio e da articulação entre os entes federados – e a 6 – que trata do Ensino Médio integral, da ampliação da jornada de trabalho dos professores e da infraestrutura –. A política de fomento à implantação do EMTI terá duração de dez anos e o “novo ensino médio” refere-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, da qual tratam as duas portarias. Destaca-se também na análise o fato de que a Portaria Nº 727/2017 (BRASIL, 2017b) limita o fomento às escolas que atendam aos critérios de elegibilidade, cuja adequação será definida pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Ainda assim, a portaria limitou o quantitativo mínimo por estado e um limite máximo no país, permitindo inferir que a política de fomento não abrangeu, inicialmente, todas as escolas de Ensino Médio. A Portaria Nº 649, de julho de 2018 (BRASIL, 2018), que Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, corrobora esta interpretação uma

vez que estabelece como critério para a adesão das secretarias estaduais de educação a implantação em 2019 em no mínimo trinta por cento das escolas as quais se refere a Portaria N° 727/2017 (BRASIL, 2017b), o que no caso do Rio de Janeiro abrangia um total de 7,2 escolas. A totalidade das escolas somente foi prevista para 2022.

A legislação federal condiciona 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. Prevê ainda a total reformulação dos currículos para sua adequação à BNCC do Ensino Médio. A adesão ao programa implica 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 compõem 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 prevê 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. Prevê-se também a assistência técnica apoiada pelo banco, que deverá 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 agora a sua implementação quando são transformados apenas em personagens de sua execução.

Em 13 de julho de 2021 foi publicada a Portaria ministerial N° 521 (BRASIL, 2021b) que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, visando dar atendimento a LDBEN N° 9394/1996 após sua alteração pela lei N° 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 contraria a previsão da lei N° 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 N° 521/2021 (BRASIL, 2021b), ao instituir o cronograma de Implementação do Ensino Médio, com foco na ampliação da carga horária, articula 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) busca estabelecer, depois de quatro anos da aprovação da Reforma, é, de fato, um cronograma até então ignorado pelo governo federal.

Já em relação ao reordenamento no Estado do Rio de Janeiro, verifica-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 é desenvolver o protagonismo juvenil, mas 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) define 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 é a formação para 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”, direciona esta formação ao estabelecimento de parcerias público e privada para estruturação, desenvolvimento e certificação, nos termos na gestão gerencialista. Nesse sentido, essas diretrizes ampliam 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, identifica-se que a legislação estadual inicia a operacionalização do novo conceito de EMTI que a reforma federal instituirá. A Resolução SEEDuc Nº 5508, de 01 fevereiro de 2017 (RIO DE JANEIRO, 2017), implanta 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), altera 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), inclui mais 44 unidades escolares.

No ano de 2020, esse processo é 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 direciona a organização curricular em dois eixos que expressam 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 é fixado dez modelos de arranjos curriculares no âmbito do EMTI, que se expressam sob diferentes matrizes curriculares.

Somente através da Resolução SEEduc Nº 5911, de 02 de fevereiro de 2021 (RIO DE JANEIRO, 2021b), que oficialmente é 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), fixa 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 institui diretrizes para implementação do documento curricular orientador do Ensino Médio no Rio de Janeiro. Essa nova deliberação aponta para a total adequação da formação básica e diversificada à BNCC. Sendo assim, no âmbito dos itinerários formativos, traz quatro eixos que norteiam 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 ano de 2022, juntamente com a retomada das aulas presenciais na rede estadual em função da Pandemia do Covid-19, a Resolução SEEduc Nº 6035/2022 (RIO DE JANEIRO, 2022b) fixa as diretrizes para implementação das matrizes curriculares. O “Novo Ensino Médio”, como agora se apresenta, traz 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 é mantida a organização através de itinerários formativos estruturados pelo: i) “Núcleo Articulador/Integrador” com continuidade do componente “projeto de vida” e o acréscimo de três eletivas; e ii) “Trilhas de Aprofundamento”. As eletivas são 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” são apresentadas como aprofundamento de uma área do conhecimento nos cursos regulares, já nos cursos de tempo integral apontam para alteração ou adaptação dos modelos pedagógicos já em curso que neste ordenamento totalizam 22 trilhas. A partir de levantamento no site da Secretaria Estadual de Educação (RIO DE JANEIRO, 2022a), verifica-se o seguinte quantitativo de oferta destes cursos de EMTI no universo de 1.185 unidades escolares de Ensino Médio:

**Tabela EMTI na rede estadual de Educação do Rio de Janeiro - 2022**

EMTI/RJ – 2022		
1	ITINERÁRIO LINGUAGENS – Línguas	14 unidades
2	ITINERÁRIO LINGUAGENS – Esporte	01 unidade
3	ITINERÁRIO INTEGRADO - Técnico em Administração	03 unidades
4	ITINERÁRIO INTEGRADO - Técnico em Agropecuária	04 unidades
5	ITINERÁRIO INTEGRADO - Técnico em Edificações	01 unidade
6	ITINERÁRIO INTEGRADO - Técnico em Hospedagem	01 unidade
7	ITINERÁRIO INTEGRADO - Técnico em Informática	01 unidade
8	ITINERÁRIO INTEGRADO - Técnico em Multimídia	01 unidade
9	ITINERÁRIO INTEGRADO - Técnico em Panificação	01 unidade
10	ITINERÁRIO INTEGRADO - Técnico em Produção de Áudio e Vídeo	01 unidade
11	ITINERÁRIO INTEGRADO - Técnico em Programação de Jogos Digitais	01 unidade
12	ITINERÁRIO INTEGRADO - Técnico em Química	01 unidade
13	ITINERÁRIO INTEGRADO - Técnico em Telecomunicações	01 unidade
14	ITINERÁRIO ARTICULADO - Técnico em Portos	01 unidade
15	ITINERÁRIO ARTICULADO - Técnico em Transporte Aquaviário	01 unidade
16	ITINERÁRIO ARTICULADO - Técnico em Eletrotécnica	01 unidade
17	ITINERÁRIO INTEGRADO - Tecnologia, sustentabilidade, arte e esporte	49 unidades
18	ITINERÁRIO INTEGRADO - Cívico-militar	12 unidades
19	ITINERÁRIO INTEGRADO – Empreendedorismo	157 unidades
20	ITINERÁRIO INTEGRADO - Inovador	120 unidades
21	ITINERÁRIO INTEGRADO - Curso Normal	95 unidades
<b>TOTAL EMTI</b>		<b>469 unidades</b>

Fonte: Elaboração própria (RIO DE JANEIRO, 2022a).

Em primeiro lugar, identifica-se que o processo de continuidade e de novidade dessas novas diretrizes de implementação curricular impactam diretamente na autonomia das escolas e, portanto, de seus Projetos Políticos Pedagógicos, já que retira cada vez mais o poder político decisório da comunidade escolar em torno do currículo em troca apenas da possibilidade de escolha de opções centralizadas pelo sistema.

Em segundo lugar, apesar do ordenamento trazer uma diversificação de itinerários formativos ao EMTI, constata-se que as matrizes Empreendedorismo, Inovador e Curso Normal se destacam em termos de quantitativo de oferta. Os dois primeiros com maior oferta são cursos que 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. Já

o Curso Normal 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.

Em relação aos currículos integrados de educação profissional, localizados na tabela acima do 3º ao 13º lugar, são em geral oferecidos tradicionalmente na rede estadual há anos em quantitativo bem reduzido, sendo alguns ainda ligados a parcerias já estabelecidas anteriormente junto ao setor privado. Por outro lado, os currículos articulados e o integrado de Tecnologia, sustentabilidade, arte e esporte, entre o 14º e 17º lugar, apresentam-se como planejados para a articulação entre a BNCC e a educação profissional, sendo que este último ofertado em maior quantitativo se destaca pelo seu caráter mais generalista não apontando para uma formação profissional diretamente ligada às possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Por fim, esses dados em geral já apontam para o sentido e a forma como as alterações vêm ocorrendo no Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

## Considerações finais

A Reforma do Ensino Médio traz continuidade ao modelo gerencial de gestão educacional e a possibilidade de novas formas de organização do trabalho escolar e do trabalho docente. Ainda, identifica-se na reforma o condicionamento do financiamento federal à assistência técnica e mecanismos de controle às Secretarias Estaduais de Ensino e adequação dos currículos à BNCC do Ensino Médio como estratégia fundamental da implementação de um conjunto de reformas que articulam currículo, formação, gestão, financiamento e avaliação.

Além disso, a Reforma do Ensino Médio amplia as desigualdades educacionais da juventude brasileira restringindo o direito à educação à coesão social e à profissionalização mais instrumental em atendimento às formas de exploração subalternas do capital no país, excluindo componentes curriculares voltados à aquisição de habilidades e conhecimentos teóricos/práticos do processo de trabalho, do pensamento crítico e da participação social.

A análise do reordenamento federal e estadual aponta uma profunda flexibilização e diversificação curricular a partir de dois eixos: base cognitiva comum e itinerários formativos. Esse processo tem se expressado por múltiplos modelos curriculares, tendo como eixo o empreendedorismo. No caso do Rio de Janeiro, no Ensino Médio Integral, esses dois eixos parecem responder ao projeto de produção de uma nova sociabilidade voltada para a juventude por meio da educação escolar em nível médio que parece apontar para a ênfase na profissionalização, ao mesmo tempo que busca conformar ideologicamente a juventude para uma realidade de falta de trabalho formal, por meio da ideologia do empreendedorismo.

Observa-se também que a formação de professores/as começa a ter centralidade no desenvolvimento desta política, de modo especial, por meio da formação continuada realizada pela implementação dos novos arranjos curriculares. No entanto, essa centralidade tem significado, sobretudo, o esvaziamento da autonomia e da capacidade de os/as professores/as tomarem decisões sobre a construção desse currículo que se impõe ao invés de ser construído na escola e pela escola, instrumentalizando as ações dos

docentes para o alcance de objetivos específicos relativos a um determinado projeto de educação trazido pela Reforma do Ensino Médio, que passa a ter na formação de professores/as importância fundamental.

A reforma em curso acirra os processos de destruição da escola pública na medida que destrói sua autonomia, colocando em prática uma organização do trabalho da escola, de um currículo e de uma proposta de formação de professores/as que instrumentaliza a escola para um projeto de formação da classe trabalhadora com foco num currículo mínimo. Nesse projeto de escola não há espaço para a formação histórico-crítica, para uma formação cultural que compreenda a diversidade, a reflexão, a construção coletiva e o exercício da autonomia.

## Referências

BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto 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](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](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](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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acordo de empréstimo N° 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 N° 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 N° 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 N° 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.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de Profissionais do Magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos educacionais antagônicos. IN: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB 1996 vinte anos depois: projetos em disputa**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

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.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Kátia Regina. Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração lucrativa. In: **Cadernos Especiais**. Caderno Especial, nº 30, Edição 13, p. 1-23, fev./mar. 2006.

PAULO NETTO, José. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1995.

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. 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. 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 N° 5939, de 18 de maio de 2021 [2021c]. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 20 mai. 2021. Ano XLVII, N° 096, Parte I, p. 17-18

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEduc N° 5946, de 26 de maio de 2021 [2021d]. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 27 mai. 2021. Ano XLVII, N° 101, Parte I, p. 12.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEduc N° 6035, de 28 de janeiro de 2022 [2022b]. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 04 fev. 2022. Ano XLVIII, N° 023, Parte I, p. 17-42

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

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, José dos Santos. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador**. 2ª Edição. Bauru: Editora Práxis, 2015.

Submetido em: 31/08/2022

Aprovado em: 05/10/2022



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