

## TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO ESCOLAR: A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

MARIA APARECIDA ALVES

Universidade Federal Fluminense (UFF), Angra dos Reis, Rio de Janeiro, Brasil

---

**RESUMO:** Este artigo parte do entendimento de que as esferas do trabalho, educação e formação escolar estão interligadas. Pretende-se analisar qual é a base estruturante da contrarreforma do Ensino Médio, que se pauta por uma lógica baseada nas competências, bem como compreender como ela foi ressignificada no contexto de sua implementação no estado do Rio de Janeiro. Procura-se aqui demonstrar a intrínseca relação entre a ação dos organismos multilaterais e as reformas educacionais no Brasil. A metodologia tem como base a coleta e análise de dados, a pesquisa bibliográfica e documental, o referencial teórico do materialismo histórico-dialético e a Sociologia da Educação e do Trabalho. Dentre os principais resultados da análise, observou-se que a contrarreforma desqualifica e precariza o trabalho docente e o ensino, desvaloriza a formação geral, científica, cultural e humanista e impõe uma formação genérica, baseada em uma visão pragmática e instrumental do conhecimento e voltada ao mercado de trabalho, aumentando as parcerias público-privadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contrarreforma do Ensino Médio; Trabalho; Educação; Formação Escolar.

---

### INTRODUÇÃO

Em um contexto de globalização, marcado pelo predomínio das grandes corporações globais, do capital financeiro global e pela intensificação da reestruturação produtiva que marcam um novo ciclo expansivo do capitalismo que se renova constantemente, pode-se afirmar que se tem estabelecido uma vinculação direta entre as esferas do trabalho, da educação e da formação escolar como vital para a manutenção do sistema.

Deste modo, para atender a atual configuração do sistema capitalista, os organismos multilaterais (Banco Mundial, Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE, UNESCO) propõem um projeto de educação global para orientar as reformas educacionais nos países periféricos.

Além disso, com as constantes transformações no mundo do trabalho, são impostas mudanças nos processos de formação escolar, no sentido de estimular o desenvolvimento de novas habilidades e competências de modo a deixar disponível um estoque de recursos humanos que poderão ser recrutados ou não pelo mercado.

Assim, o presente artigo, na busca de entender esse processo, tem por objetivo compreender qual é a base estruturante das reformas que têm sido realizadas na área da educação básica no Brasil. Pretende-se, especialmente, analisar as questões mais

relevantes relativas à contrarreforma do Ensino Médio e, sobretudo, compreender como ela foi ressignificada no contexto de sua implementação no estado do Rio de Janeiro.

Nesse contexto, cabe indagar qual é o papel que tem sido reservado ao processo de formação humana que possibilite a apropriação do conhecimento produzido historicamente, de modo a contribuir com o processo de emancipação humana, e que possa sedimentar os caminhos que levem os alunos a construírem sua autonomia.

Parte-se da premissa de que a implementação da contrarreforma do Ensino Médio, dada através da Lei 13.415/2017, gerou uma reforma da educação básica, promovendo profundas mudanças no currículo escolar e no desenvolvimento do trabalho docente, visando atender às necessidades do mercado. Mas há que se considerar que o processo de mercantilização e privatização da área da educação já vinha ocorrendo desde os anos 1990, quando institutos e fundações empresariais participavam de ações isoladas em algumas instituições escolares. É importante destacar que naquele período as políticas educacionais estavam focadas na “educação para o trabalho e para a cidadania”, referenciadas “em práticas formativas voltadas para a formação do indivíduo nos limites do mundo prático, utilitário, imediato, eficaz e eficiente” (Ferretti *et al.*, 2009, p. 214).

Entretanto, nas últimas décadas, especialmente a partir de 2010, esses agentes privados ampliaram seu poder de influência em diversos meios do poder público e econômico. Assim, passaram a interferir mais diretamente nas políticas públicas de educação nas esferas federal, estadual e municipal, tendo como um dos objetivos atender aos índices e às metas estabelecidas pelos organismos internacionais. Suas ações incidem sobre a formulação dos currículos, a definição e desenhos curriculares, como foi o caso da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (Adrião, 2018). Mas, sobretudo, buscam ter lucratividade através do escoamento de recursos públicos que ocorre por meio de parcerias estabelecidas entre o setor público e o privado.

Este é o contexto em que se baseiam as propostas de reformas na educação básica e, assim, os setores privatistas passam a interferir diretamente no processo educacional, expondo as fragilidades do sistema público de ensino e, especialmente, recomendando a inserção da área educacional em um mercado competitivo.

Nesta perspectiva é que foi realizada a contrarreforma do Ensino Médio, apresentada por meio da Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente, instituída através da Lei 13.415/2017. Conforme a Lei em destaque, a organização dos currículos no Ensino Médio deixa de ter um formato único, composto por várias disciplinas, e passa a ser organizado através de Itinerários Formativos por cinco áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

Além disso, para efetivar essas mudanças, institui-se a Base Nacional Comum Curricular através da Resolução nº 4, de 2018. Portanto, a BNCC passa a ser um documento normativo que regula as instituições de ensino públicas e privadas, orientando a elaboração dos currículos escolares, priorizando o desenvolvimento de competências, enfatizando a formação de atitudes e habilidades, com influência direta sobre o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

ALVES, M. A.

Sublinha-se o fato de que, com a implementação das reformas da educação, a relação de ensino e aprendizagem e de troca de conhecimento, que seria o eixo principal do trabalho do professor, vai se tornando secundária, e o docente passa a ter seu trabalho pedagógico submetido a uma legislação educacional produzida por agentes externos.

Cabe destacar que a contrarreforma do Ensino Médio rompe com a estrutura existente que integra a educação profissional ao Ensino Médio, concebida a partir do Decreto nº 5.154/2004. O modo de organização do ensino integrado foi idealizado no sentido de proporcionar aos alunos a possibilidade de apreender os fundamentos do ensino tecnológico, sócio-histórico e cultural da produção moderna, de modo a se opor ao conceito de educação meramente técnica, que tem por objetivo preparar os alunos para o desenvolvimento de determinadas técnicas visando apenas o exercício profissional (Ramos, 2014).

Cumpre informar que entre os anos de 2016 e 2024 houve um período de forte resistência por parte de setores da sociedade civil às mudanças instituídas pela Lei 13.415/2017 que estabeleceu o “Novo” Ensino Médio. Como forma de atender parcialmente as reivindicações dos movimentos sociais, o recém-formado Ministério da Educação (MEC) revogou a lei em destaque e instituiu a Lei nº 14.945, em 31/07/2024, que estabelece uma política nacional para o Ensino Médio. Então, pretende-se observar como esta mudança está sendo incorporada pela Secretaria Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro, mesmo considerando que se trata de um contexto ainda transitório, pois as mudanças propostas pela Lei nº 14.945/2024 ainda são recentes.

A metodologia deste trabalho é baseada em levantamento bibliográfico, bem como na análise de documentos promulgados nas esferas do poder público federal, do Ministério da Educação (MEC), do governo do estado do Rio de Janeiro, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), da Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro (ALERJ) e do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE). A partir do ano de 2022, com a implementação da contrarreforma do Ensino Médio nas escolas do estado do Rio de Janeiro, iniciou-se a análise das leis, decretos, documentos e outras regulamentações que passaram a orientar a elaboração dos currículos nos sistemas de ensino do estado do Rio de Janeiro e, sobretudo, avaliou-se os currículos implementados pelas escolas públicas daquele estado. Esta pesquisa apoia-se, ainda, no referencial teórico e metodológico do materialismo histórico-dialético e na Sociologia da Educação e do Trabalho.

Este artigo está dividido em duas partes. Na primeira, busca-se compreender o contexto global que norteia as reformas que são realizadas na área da educação no Brasil. Já na segunda parte, procura-se analisar a contrarreforma do Ensino Médio, bem como sua implementação no âmbito das escolas públicas da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

## **DO CONTEXTO GLOBAL À IMPLEMENTAÇÃO DE REFORMAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

É importante destacar que em um cenário de globalização, com a atual configuração do sistema capitalista, em que há o predomínio das grandes corporações globais e do capital financeiro global, observa-se uma intensificação da incorporação da ciência e tecnologia no sistema produtivo. Assim, os procedimentos de organização e

gestão do trabalho demandam a utilização de métodos mais flexíveis de produção, passando-se a exigir mudanças no processo de formação escolar e a impor uma maior flexibilização das habilidades do trabalhador. Essas mudanças implementadas na base técnico-produtiva visam um maior controle sobre a organização do trabalho (Valente, 2018; Antunes, 2020).

No contexto atual, o Estado nacional, sob a influência do neoliberalismo, que propõe um modo de regulação da economia totalmente orientado pelo mercado, tem tido sua autonomia reduzida, pois passa a ser orientado por políticas educacionais definidas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) — que é responsável pela avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) —, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

É relevante informar que, desde o final dos anos 1970, com a consolidação do regime de acumulação flexível, o mercado de trabalho dos países globais passou a exigir um trabalhador com competências diferenciadas para atender a nova organização do trabalho pautada em arranjos mais versáteis. É nesta conjuntura que, nos anos 1990, as políticas educacionais no Brasil passaram a vincular a formação escolar às necessidades do mercado de trabalho e, deste modo, buscou-se introduzir a lógica das competências na educação através da promulgação de leis e decretos focados nessa temática (Machado, 2002).

Portanto, estas propostas visam estreitar os laços entre o sistema educacional e de formação profissional com o sistema produtivo, de maneira a reformar os currículos escolares de acordo com as necessidades do mercado, promovendo assim mudanças que interferem nos programas, nos conteúdos, nos métodos de ensino, nas formas de avaliação e no papel a ser desempenhado pelos docentes (Machado, 2002).

Assim, o movimento do capital global passa a demandar mudanças no sistema educacional, que se traduzem em propostas de reformas educacionais no sentido de atender as necessidades do mercado. Conforme Ferreti *et al.*: “A educação no mundo atual configura-se no interior de uma política pública que é profundamente influenciada pela nova economia política, a economia da globalização” (2009, p. 205).

Estes autores indicam ainda dois pontos importantes para que se possa compreender melhor este tema (2009, p. 202). Primeiramente, eles ponderam que a educação contemporânea pode ser considerada um fenômeno global, pois as questões locais ou regionais são influenciadas pelo contexto mundial, sendo ela “parte importante da cultura pública, [...] cada vez mais influenciada pela nova economia política”. Assim sendo, a educação “além de universal tem se transformado também em um aspecto importante da economia global” (2009, p. 202). Afinal, a concorrência no mercado mundial tem elevado cada vez mais o padrão de produtividade, que só se torna possível devido aos altos investimentos feitos em investigação científica que são incorporados no processo produtivo.

Em segundo lugar, os autores observam que o processo de globalização ocorre de forma desigual entre os países hegemônicos e os subdesenvolvidos. Em decorrência disso a educação, sendo universal, assume diferentes configurações em cada país de

origem, sendo que naqueles mais avançados “ela se mostra mais comprometida com a ponta do processo, qual seja: a produção de conhecimento novo” (2009, p. 202). Já nos demais países ocorre apenas o processo de difusão e propagação daquele conhecimento que é resultante do avanço científico e tecnológico (Ferretti *et al.*, 2009, p. 202).

Ainda com base em Ferretti *et al.* (2009, p. 203), é possível afirmar que, ao longo do século XX, o processo educacional exerceu uma certa hegemonia no que se refere à socialização das pessoas; neste caso, o poder se concentrava em uma única agência, que estava representada na figura da instituição escolar.

Entretanto, a instituição escolar tem perdido espaço para “outras estruturas de controle social mais compatível com as exigências impostas pelo acirramento do processo de globalização do capitalismo” (Ferretti *et al.*, 2009, p. 203). Para eles, a globalização é um processo integrado que atua para além do âmbito da economia. “Não se trata apenas de um processo econômico, mas também da cultura, na medida em que ciência e tecnologia, grandes representações da cultura moderna, representam o núcleo e a alma da globalização econômica” (2009, p. 203).

No cenário atual, conforme expõem os autores, a escola continua sendo parte do sistema de dominação, mas não é predominante, e sim “uma das forças que formam o aparato técnico-científico através do qual o sistema de dominação se legitima e se reproduz” (Ferretti *et al.*, 2009, p. 203).

Já desde os anos 1990 os organismos internacionais vinham privilegiando um discurso focado na inclusão social, passando a ideia de que uma ação combinada entre Estado, mercado e sociedade civil poderia reduzir a pobreza nos países periféricos. Entretanto, a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), através do seu relatório “Competências para o Progresso Social”, publicado em 2014, mudou seu foco e passou a estabelecer uma forte ligação entre as demandas do mercado de trabalho e a formação que a escola deveria oferecer.

O processo de institucionalização da lógica de competências aconteceu a partir da década de 1990, ocorrendo concomitantemente com os questionamentos que eram dirigidos à educação e à escola, sob a alegação de que existiam inadequações “entre as qualificações desenvolvidas e certificadas pelo sistema educacional e as novas competências que vêm sendo requeridas pela realidade atual do trabalho e da produção”. Conforme Machado (2002, p. 93): “o termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas”.

Observa-se que no Brasil as reformas educacionais têm intensificado o processo de mercantilização e privatização da educação com participação de atores diferenciados, que vão desde as grandes corporações transnacionais e globais, os empresários da educação do setor privado nacional, as fundações e os institutos privados, os filantropos capitalistas, até os grupos que atuam no campo das tecnologias digitais, na oferta das plataformas digitais e na produção de material didático e, também, aqueles ligados aos fundos de investimento no setor educacional (Freitas, 2018; Adrião, 2018).

Cabe destacar que o Banco Mundial e a OCDE têm buscado consolidar uma visão global sobre a educação, já que têm sido os principais articuladores da concepção reformista das políticas educacionais para os países periféricos. Ressaltamos que, no

contexto nacional, estas pautas têm sido incorporadas pelo movimento “Todos pela Educação”, criado em 2006, que é uma organização não governamental, formada por agentes da iniciativa privada que tem por objetivo propor ações na área da educação e exercer influência na implementação de políticas educacionais.

Um dos pontos importantes para a defesa das reformas seria o fato de que as políticas públicas na área de educação deveriam estimular o desenvolvimento das competências socioemocionais através das instituições escolares. A OCDE defendia que essas competências poderiam ser instrumentalizadas de modo a impactar positivamente o progresso social, econômico e individual. Assim sendo, o processo de sociabilidade contemporânea deveria incorporar valores associados à meritocracia e à competitividade, “na qual teriam vantagens indivíduos com as competências socioemocionais mais desenvolvidas e ajustadas a esta realidade” (Magalhães, 2021, p. 77). Conforme o autor, pode-se dizer que a OCDE:

[...] estaria pondo em prática um verdadeiro projeto de governança educacional global. Esse projeto estaria assentado em três mecanismos de governança [...] a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados, e ainda, nos modos de governança cognitivo (agenda cooperativa e circulação de ideias) e normativo (compartilhamento de um conjunto e valores) [...]. No campo educativo, as diretrizes globalizantes emanadas pelos organismos internacionais atuam pela via da regulação e imposição na ação do Estado (Magalhães, 2021, p. 77).

Na mesma linha de pensamento, Siqueira & Lamosa (2023), baseados no relatório do Banco Mundial “Estratégia 2020 para a educação: aprendizagem para todos”, apontam que há um repositionamento desta instituição em relação à ideia de educação para todos. Passou-se a priorizar a questão da aprendizagem, valorizando o que se aprende dentro e fora da escola como sendo parte da formação; este seria o foco para reformar os sistemas de ensino, como pode ser observado:

[...]Assim, a centralidade na educação como instrumento de desenvolvimento se desloca estratégicamente da perspectiva da escolarização para assentar foco nas aprendizagens, fundada na ideia de que haveria uma grande diferença entre o período de escolarização e as aprendizagens e competências que os indivíduos devem possuir para contribuir com o crescimento econômico de seus países” (Siqueira; Lamosa, 2023, p. 38).

Os autores também nos apontam caminhos para compreender qual é o papel que é atribuído às instituições escolares na contemporaneidade:

[...] Nesta inflexão da orientação dos organismos internacionais, no entanto, o que aparece como ampliação da demanda de formação, também se expressa por uma redução do papel das instituições oficiais voltadas à formação geral, como as escolas e universidades.

Deste modo, a ‘Educação para Todos’, convencionada como estratégia desde fins da década de 1980, vai sendo substituída pela ‘Aprendizagem para Todos’, que amplia o espaço educacional para além da definição clássica de sistema educacional. Nesta perspectiva a ênfase se dá pelo que os estudantes aprendem para além dos anos de escolarização e das certificações recebidas (Siqueira; Lamosa, 2023, p. 38).

Nesta estratégia, a pedagogia baseada nas competências, por ter uma concepção de educação mais pragmática, estaria mais alinhada às novas demandas requeridas pelo mercado de trabalho. Nesta direção, o Banco Mundial divulgou um “entendimento de educação, que não se balizaria mais na instituição escola, mas nas múltiplas possibilidades de aprendizagem” (Siqueira; Lamosa, 2023, p. 39). Para os autores, esta afirmação acaba “esvaziando a centralidade do papel da escola e a relevância da disseminação do conhecimento humanamente sistematizado” (2023, p. 39).

Os autores ainda observam que o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2015 do Banco Mundial “amplia a compreensão de educação, não mais restrita ao espaço escolar, mas às diversas possibilidades de aprendizagem”. Em função disso, surgem novas abordagens em suas orientações, que passam a se inspirar em estudos experimentais sobre a chamada “Economia Comportamental” (EC). Conforme segue:

[...] observa-se uma confluência entre os campos dapsicologia e da economia sobre os debates educacionais que tem levado o disciplinamento comportamental a níveis mais elevados – exatamente conforme as proposições da EC –, em uma tentativa, organizada e sistemática, de normatizar e executar como política pública estratégias de direcionamento e controle da subjetividade dos estudantes (Siqueira; Lamosa, 2023, p. 51).

Em estudo realizado em 2013 por Santos e Primi com apoio do Instituto Ayrton Senna, atravésde projeto de medição de competências socioemocionais em alunos da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, defende-se que a escola deve abranger a esfera socioemocional. Para os autores, “o desenvolvimento dos alunos é multidimensional” e o “aprendizado envolve o domínio de competências ‘não cognitivas’, de natureza afetiva e comportamental” (2014, p. 11).

Este foi o contexto em que o Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), passou a desenvolver uma proposta de Educação Integral para o Ensino Médio, que foi implementada a partir do ano de 2013, tendo como tema central a educação integral e o desenvolvimento de competências para o século 21. Assim, a partir do cenário de implementação da contrarreforma do Ensino Médio, houve a indicação de que o projeto de vida passasse a ser obrigatório em todos os itinerários.

Dessa maneira, as ações vão sendo propostas no âmbito da iniciativa privada, mas encontram respaldo nas leis que são implementadas na área da educação. Por conseguinte, os cursos de nível médio do estado do Rio de Janeiro foram orientados a desenvolver as chamadas competências socioemocionais, dando especial atenção para o desenvolvimento do projeto de vida. E, neste caso, coube aos professores

qualificarem-se para atender a essa demanda. Pode-se dizer que as escolas estaduais do Rio de Janeiro serviram de laboratório para os projetos de testagem e incorporação das competências socioemocionais nas escolas públicas.

### **A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E O CONTEXTO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Em decorrência de todo o contexto apresentado no item anterior, cabe destacar que, para instituir a contrarreforma do Ensino Médio, foi necessário criar outros mecanismos que garantissem as mudanças propostas na Lei 13.415/2017.

Assim, para efetivar essas mudanças, impõe-se a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, através da Resolução nº 4 de 2018, que regulamenta a elaboração dos currículos escolares, especialmente a formação geral básica, visando maior padronização do ensino, de modo a facilitar a realização de testes e de relatórios, produção de estatísticas, cumprimento de metas e responsabilização dos profissionais da educação, desconsiderando a diversidade regional, o debate sobre identidade e a diversidade cultural (Freitas, 2018).

Como já dito, a proposta da contrarreforma do Ensino Médio foi apresentada por meio da Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente, instituída através Lei 13.415/2017. Esta contrarreforma promoveu a flexibilização do currículo e aumentou a carga horária dessa modalidade de ensino, que passou de 2.400 horas para 3.000 horas. Além disso, promoveu uma divisão curricular que estabeleceu 1.800 horas para a formação geral básica (FGB), conforme definição da Base Nacional Comum Curricular, e 1.200 horas para os itinerários formativos, que foram classificados em cinco áreas de conhecimento, sendo: linguagens e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. De acordo com a disponibilidade das escolas, cabia ao estudante matricular-se em apenas uma dessas áreas.

A partir da instituição da BNCC do Ensino Médio (2018), abre-se caminho para a inserção das competências socioemocionais no sistema escolar brasileiro. Esse processo acaba por promover a “diversificação do percurso formativo, pela flexibilização das formas de integralização curricular e pela possibilidade de inclusão de componentes como projeto de vida e similares” (Brasil, 2018).

Cabe ressaltar que, entre os anos de 2016 e 2024, houve um período de forte pressão e resistência às mudanças instituídas pela Lei 13.415/2017, que estabeleceu o “Novo” Ensino Médio. Este quadro foi marcado por intensa reação por parte dos movimentos sociais, do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, movimento dos estudantes secundaristas (com ocupação de escolas), dos órgãos representativos dos profissionais da educação, da comunidade científica e de outros setores contra a Reforma do Ensino Médio.

Neste contexto, a partir de 2023, o recém-formado Ministério da Educação (MEC) abre consulta pública para avaliação da política nacional para o Ensino Médio e passa a promover seminários, debates e encontros para discutir mudanças na lei da contrarreforma de 2017. Como resultado deste movimento político, procurou-se

ALVES, M. A.

atender parcialmente as reivindicações de setores da sociedade civil e, nesta conjuntura, foi promulgada a Lei nº 14.945, em 31/07/2024, que institui uma política nacional para o Ensino Médio. Esta Lei propõe para esta modalidade de ensino uma carga horária mínima de 3.000 horas, sendo no mínimo 2.400 horas para formação geral básica (FGB) e no mínimo 600 horas para o itinerário formativo, totalizando 3.000 horas. Em resumo, esta política configura o retorno das disciplinas científicas na grade curricular do Ensino Médio regular, mas a quantidade de horas para cada disciplina deverá ser definida por cada estado da federação.

### **Implementação da contrarreforma no estado do Rio de Janeiro**

Pretende-se compreender como a contrarreforma do Ensino Médio foi ressignificada no contexto de sua implementação no estado do Rio de Janeiro. Este estado seguiu o cronograma imposto pelo MEC, que definiu o ano de 2022 para a efetivação da contrarreforma do Ensino Médio em nível nacional. Pode-se afirmar que a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) aderiu a esta proposta e criou um conjunto de medidas coordenadas para implementar o “Novo Ensino Médio” em 2022 na rede estadual do Rio de Janeiro.

Cumpre destacar que a rede estadual está presente em 92 municípios, organizados em 15 Regionais Administrativas e Pedagógicas que abrangem 1.230 escolas, com cerca de 725 mil estudantes matriculados em 23 mil turmas, possui aproximadamente 34.400 docentes, mas esse quantitativo não é suficiente para prover a carga horária para todos os alunos da rede estadual. Para tentar suprir essa carência, a SEEDUC-RJ tem autorizado a contratação temporária de professores, por prazo determinado.

A SEEDUC-RJ segue a proposta oficial do Ministério da Educação (MEC) de reforma do Ensino Médio, que propõe uma formação geral básica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de, no máximo, 1.800 horas, em que apenas as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa seriam obrigatórias em todos os anos cursados e os demais componentes das disciplinas de formação geral não foram mantidos em todas as séries.

No que se refere aos itinerários formativos, a Lei 13.415/2017 previa que fossem atribuídas 1.200 horas para esta finalidade, sendo que cada unidade escolar ficaria obrigada a oferecer apenas um Itinerário Formativo, de acordo com sua escolha. Ou seja, cada escola poderia oferecer somente a formação em uma área do conhecimento, sem levar em conta a escolha do estudante.

Ainda neste contexto de consolidação da contrarreforma foi promulgada a Resolução SEEDUC-RJ nº 6035, de 28/01/2022, que passou a orientar a elaboração dos currículos nos sistemas de ensino do estado do Rio de Janeiro. De acordo com a análise por nós realizada sobre este documento, observou-se que nasoma dos três anos do Ensino Médio houve perda de 36 horas de aula semanais, que totalizam 1.200 horas de disciplinas que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ou seja, a matriz curricular anterior à contrarreforma perdeu 36 horas de aula semanais de conteúdo científico nos três anos, sendo que essas horas foram incorporadas ao Itinerário Formativo do “Novo” Ensino Médio, que em 2022 passou a ter o seguinte desenho: seis

horas de aula semanais de Projeto de Vida, 12 horas de Eletivas e 18 horas de componente de área, que resultam em 36 horas de aula.

Portanto, a grade curricular deixou de ter um formato único e passou a ser totalmente flexível, possibilitando o uso de diferentes arranjos curriculares. Conforme análise da grade curricular, observou-se que no ano de 2024, nas escolas do estado do Rio de Janeiro que ofereciam o “Novo” Ensino Médio de forma regular, a grade curricular do terceiro ano excluiu as seguintes disciplinas: história, geografia, filosofia, biologia, física e química, que foram substituídas pelos componentes curriculares do Itinerário formativo.

Cabe esclarecer que o itinerário formativo é formado por um núcleo integrador para cada área de conhecimento, que é complementado pelas trilhas de aprofundamento que estarão direcionadas à área escolhida pelo aluno.

De acordo com nossa pesquisa, na grade curricular do terceiro ano, que oferece o Itinerário de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, notou-se a substituição daquelas disciplinas científicas por disciplinas genéricas. Conforme foi observado na grade curricular da área de Humanas, as disciplinas excluídas no ano de 2024 foram substituídas por: 4 aulas de Eletivas; 2 aulas de Projeto de Vida; 4 aulas de “A sociedade brasileira em números”; 4 aulas de “Brasil da Lei”; 4 aulas de “Práticas Afirmativas”. Fundamental considerar que este fato agravou a precariedade na formação dos alunos, já que os conteúdos curriculares eliminados seriam imprescindíveis nesta etapa final de formação para assegurar um resultado positivo no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É importante afirmar que estas disciplinas criadas para compor o itinerário formativo da área de ciências humanas e sociais não possuem orientações teórico-metodológicas e não têm fundamentação pedagógica. Portanto são conteúdos genéricos que vão sendo adaptados de acordo com a formação de cada professor que assume estas disciplinas. Para Ramos & Paranhos (2022, p. 80):

Os conhecimentos sistematizados organizados nas ciências, artes, filosofia e linguagens, antes referência da organização curricular, são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes. [...] O resultado é o currículo esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas. Converge-se, assim, com uma lógica generalista e relativista da formação básica.

Neste caso, o governo do estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Educação, deixa de atender a um direito básico, que seria o acesso a um conteúdo formativo, científico, humanista e cultural. Em contrapartida amplia os cursos profissionalizantes na área de empreendedorismo e aumenta as escolas cívico-militares, promovendo mudanças curriculares em todas as áreas, trazendo graves consequências para a formação dos jovens, pois, segundo Moraes (2023, p. 8):

ALVES, M. A.

Além da padronização dos conteúdos curriculares, via competências mensuráveis, em resposta às exigências dos processos de avaliação de resultados em larga escala, as mudanças impõem a flexibilização curricular e a fragmentação da formação.

Assim, as políticas educacionais propõem o Projeto de Vida como possibilidade de o jovem construir sua perspectiva de vida. Portanto, não oferece uma formação cidadã, mas prioriza-se a formação de uma massa de trabalhadores que serão precarizados; logo, devem ser inseridos na perspectiva do empreendedorismo.

Cabe salientar que o Projeto de Vida é um componente curricular lecionado nos três anos e, ainda, deve ser trabalhado de forma transversal pelos demais componentes curriculares. E, também, observa-se que no estado do Rio de Janeiro existem mais de 50 componentes curriculares eletivos que estão divididos entre as várias áreas de conhecimento.

Neste contexto, a noção de competências socioemocionais ganha força e é introduzida no sistema educacional brasileiro, ganhando materialidade no elenco de competências definidas na BNCC. Entra para o currículo do Ensino Médio através da “diversificação do percurso formativo, pela flexibilização das formas de integralização curricular e pela possibilidade de inclusão de componentes como projeto de vida e similares” (Magalhães, 2021, p. 80). Conforme o autor, a valorização das competências socioemocionais se dá no sentido de revigorar as “noções associadas à teoria do capital humano e do reforço de uma concepção de sociedade meritocrática, individualista e individualizante” (2021, p. 80).

Ressaltamos que no ano de 2022 a SEEDUC-RJ, a partir de parcerias firmadas com a iniciativa privada, aumentou o número de escolas de horário integral, passando a ter 371 escolas de Ensino Integral, com carga horária média de oito horas por dia, sendo 150 escolas com ênfase em empreendedorismo. As matrizes curriculares dessas escolas passaram a oferecer 23 Itinerários Formativos para o ensino em horário integral profissionalizante. Assim, desde 2022, a SEEDUC-RJ já havia incorporado a chamada educação financeira e projeto de vida, com foco em empreendedorismo, além de outros componentes curriculares definidos pelas próprias escolas. A própria SEEDUC afirma que a expansão de parcerias com empresas, institutos e fundações empresariais seria essencial para implementar a reforma, especialmente para atender a demanda do ensino técnico profissionalizante.

A orientação da SEEDUC foi no sentido de que as escolas de tempo regular deveriam oferecer apenas dois itinerários formativos e, preferencialmente, um deles deveria atender às necessidades do mercado de trabalho local, o que levaria à precarização do ensino e da formação discente.

Conforme a proposta da contrarreforma do Ensino Médio, há uma fragmentação da grade curricular e a substituição da formação integral por uma formação dual e desintegrada. Assim, de um lado, a prioridade seria profissionalizar os alunos oferecendo múltiplas habilidades, visando atender ao mercado de trabalho. Mas, por outro lado, eles não atenderiam aos pré-requisitos para inserção em cursos de nível superior.

Sublinhamos que, conforme relatado anteriormente, foi promulgada a Lei nº 14.945/2024 que estabelece mudanças para a modalidade do Ensino Médio. Esta lei revoga a Lei 13.415/2017, que instituiu o “Novo” Ensino Médio e, ainda, propõe o

retorno das disciplinas científicas na grade curricular do Ensino Médio regular, mas a quantidade de horas para cada disciplina dependerá da regulação a ser feita por cada estado da federação.

Então, para acompanhar essas novas mudanças propostas pela lei de 2024, a SEEDUC-RJ orientou a reformulação da grade curricular das escolas estaduais para o ano de 2025, determinando o retorno das 13 disciplinas ao Ensino Médio Regular, mas permaneceu uma disparidade em relação à carga horária anual das várias disciplinas.

Conforme a Resolução SEEDUC nº 6313/2024, foi mantida uma carga horária anual elevada apenas para as disciplinas de língua portuguesa/literatura e matemática que ficaram com carga horária total de 400 horas, distribuídas ao longo dos três anos do curso. Já as disciplinas de sociologia e filosofia foram mantidas com carga horária total de 160 horas, durante os três anos de curso, sendo menor em relação às outras disciplinas científicas, que ficaram com 240 horas. Além disso, a disciplina de Projeto de Vida foi mantida no 1º ano (80 horas) e no 2º ano (80 horas) do Ensino Médio regular, perfazendo um total de 160 horas durante todo o curso. E, também, as disciplinas de componente de área I, II e III foram mantidas com um total de 240 horas nos três anos de curso. Segundo a proposta da SEEDUC, a carga horária total do curso será de 3.600 horas anuais.

Pode-se afirmar que com a redução de conteúdos de sociologia e filosofia diminuem-se as chances de construção de uma escola crítica, abrindo espaço para o avanço do conservadorismo. Além disso, a disciplina Projeto de Vida se manteve na grade curricular do estado do Rio de Janeiro, mesmo não tendo uma base de conhecimento científico. Ramos & Paranhos (2022, p. 83) oferecem uma definição sobre os aspectos mais marcantes que afetam a educação:

É o sentido da formação escolar que está ameaçado, e até mesmo a profissionalidade docente. A flexibilidade, a precariedade e o relativismo epistemológico e pedagógico embutidos na pedagogia das competências, aliados à crise ético-política da contemporaneidade, não atingem somente estudantes, mas também educadores/as e a sociedade em geral. Este é o projeto da nova sociabilidade do capital.

As mudanças que têm atingido o Ensino Médio demonstram que as reformas na educação são uma questão de classe social, pois buscam limitar a participação da juventude na vida social, cultural, política e econômica.

Além disso, a BNCC impõe uma noção de competências socioemocionais, focada no slogan “projeto de vida”, que se tornou um dos pontos fundamentais para a defesa da contrarreforma do Ensino Médio, já que toca na questão do protagonismo juvenil como solução para lidar com a precariedade do mercado de trabalho.

Assim, um dos objetivos precípuos da educação, que seria oferecer uma formação geral, científica, humanista e cultural que possa estimular o senso crítico e a autonomia do aluno, vai sendo desprestigiado e o professor vai tendo sua atuação restringida, passando a não compreender qual é o seu papel enquanto sujeito histórico,

ALVES, M. A.

pois está inserido em um sistema educacional que busca obter resultados objetivos e mensuráveis na educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pode-se apontar que as reformas que têm sido realizadas na área da educação fazem parte de um projeto global, que se apoia nas orientações dos organismos multilaterais (Banco Mundial, OCDE). Além disso, em um contexto de mercantilização e privatização na área da educação, os agentes privados têm ampliado sua influência sobre a formulação de políticas públicas que regulam a elaboração dos currículos escolares das instituições de ensino.

Especificamente no estado do Rio de Janeiro a implementação da contrarreforma do Ensino Médio promoveu a redução das horas de aula dos componentes curriculares de todas as áreas da BNCC e, também, observou-se o aumento das parcerias público-privadas. Esse acontecimento foi uma estratégia utilizada para reduzir o grave problema de falta de professores, tendo como consequência o aumento da precarização das condições de trabalho dos educadores e a ampliação da precariedade na formação dos estudantes.

Embora o professor realize um trabalho socialmente útil, a consumação da contrarreforma do Ensino Médio teve por objetivo tirar sua autonomia, pois as grades curriculares passaram a obedecer às orientações da Lei 13.415/2017 e da BNCC, que definem as formas de organização e funcionamento da educação de nível médio, propondo itinerários formativos flexíveis. Entretanto, a oferta dos itinerários passou a depender das possibilidades das instituições de ensino para implementarem essas medidas e, sobretudo, deve-se considerar a relevância para o contexto local. Nesse caso, o que menos conta são os interesses dos alunos.

Sob a hegemonia do capital, o conhecimento científico e tecnológico produzido socialmente foi apropriado pela classe social dominante, que nega a possibilidade de socializar o conhecimento pleno com os outros segmentos da sociedade. Assim, as relações sociais que estão estabelecidas na sociedade capitalista nos levam a compreender o processo de formação de forma não integrada; isso se reflete na própria prática pedagógica do professor que, muitas vezes, poderá ver a possibilidade de transformação da vida do aluno apenas no plano individual e não em uma perspectiva de classe social, ou seja, sem que se faça uma vinculação da realidade do aluno com a questão social mais geral. Neste caso, os alunos poderão vir a se resignarem diante dos problemas sociais. Portanto, sem uma perspectiva de classe, suas ações ficarão restritas.

Entretanto, as reformas da educação, especialmente a contrarreforma do Ensino Médio e, também, da educação profissional, tentam se mostrar como sendo neutras e como necessárias para que os alunos possam ter uma melhor inserção no mercado de trabalho e no mundo global. Mas, na realidade, esse argumento é defendido pela classe dominante, que se soma aos interesses de grupos privatistas para defender a adoção de critérios meritocráticos como sendo a única forma de se obter um reconhecimento na sociedade.

Consideramos importante afirmar que a intervenção de setores da iniciativa privada na questão da formação de alunos e de docentes tem como consequência um esvaziamento tanto da formação de professores quanto de estudantes, que passam a ter

uma redução de sua formação geral, devendo ser incentivados a desenvolver o empreendedorismo como ideal de vida. Assim, contrariamente ao que é propagado, as instituições de ensino não conseguem oferecer uma formação geral, científica e humanista para os jovens e nem uma formação que seja mais adequada às necessidades do mercado de trabalho, que vive em constante mutação.

Artigo recebido em: 16/06/2025  
Aprovado para publicação em: 05/08/2025

---

LABOR, EDUCATION AND SCHOOL TRAINING: THE COUNTER-REFORM OF SECONDARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF ITS IMPLEMENTATION IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO

**ABSTRACT:** This article is based on the understanding that the spheres of labor, education, and schooling are interconnected. It aims to analyze the structuring basis of the secondary education counter-reform, which is guided by a competency-based logic, and to understand how it was redefined in the context of its implementation in the state of Rio de Janeiro. The aim here is to demonstrate the intrinsic relationship between the actions of multilateral organizations and educational reforms in Brazil. The methodology is based on data collection and analysis, bibliographical and documentary research, the theoretical framework of historical-dialectical materialism, and the Sociology of Education and Labor. Among the main results of the analysis, it was observed that the counter-reform disqualifies and makes teaching work and education precarious, devalues general, scientific, cultural and humanistic education and imposes a generic education, based on a pragmatic and instrumental vision of knowledge and focused on the labor market, increasing public-private partnerships.

**KEYWORDS:** Secondary Education Counter-Reform; Labor; Education; School Education.

---

TRABAJO, EDUCACIÓN Y FORMACIÓN ESCOLAR: LA CONTRARREFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL CONTEXTO DE SU IMPLEMENTACIÓN EN EL ESTADO DE RÍO DE JANEIRO

**RESUMEN:** Este artículo se basa en el entendimiento de que las esferas del trabajo, la educación y la formación escolar están interconectadas. Su objetivo es analizar las bases estructurales de la contrarreforma de la educación secundaria, guiada por una lógica de competencias, y comprender cómo se redefinió en el contexto de su implementación en el estado de Río de Janeiro. El objetivo es demostrar la relación intrínseca entre las acciones de los organismos multilaterales y las reformas educativas en Brasil. La metodología se basa en la recopilación y el análisis de datos, la investigación bibliográfica y documental, el marco teórico del materialismo histórico-dialéctico y la Sociología de la Educación y del Trabajo. Entre los principales resultados del análisis, se observó que la contrarreforma descalifica y precariza el trabajo docente y la educación, desvaloriza la formación general, científica, cultural y humanística e impone una formación genérica, basada en una visión pragmática e instrumental del conocimiento y centrada en el mercado de trabajo, aumentando las colaboraciones público-privadas.

ALVES, M. A.

PALABRAS CLAVE: Contrarreforma de la educación secundaria; Trabajo; Educación; Formación escolar.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ANTUNES, R. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BARROSO, G. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, 27(1), p. 33-58, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4/2018, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm). Acesso em: 10 maio 2025.

FERRETTI, C. J.; SALLES, F. C.; GONZÁLEZ, J. L. C. Globalização, trabalho e formação humana: notas para a problematização da educação escolar. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, p.198-215, maio 2009. Número especial.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação** — nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**, vol. 13, n.1, jan./abril 2002.

MAGALHÃES, J. E. P. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. **Revista e-Mosaicos**, v. 10, n. 23, p. 62-84, jan./abr. 2021.

MORAES, C. S. V. Reforma do ensino médio. **A terra é redonda**, São Paulo, fev. 2023. Disponível em:

<https://aterraeredonda.com.br/reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RAMOS, M. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, jan./abr. 2014.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Currículo Referencial do Ensino Médio** (Regular e Educação de Jovens e Adultos), 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Resolução SEEDUC nº 6035, de 28 de janeiro de 2022. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, n. 23, p. 17-42, 04 fev. 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Resolução SEEDUC nº 6313, de 27 de dezembro de 2024. Institui as matrizes de transição do ensino médio no âmbito da Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, n. 241, p. 49, 30 dez. 2024.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: OCDE, SEEDUC-RJ, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SIQUEIRA, T. V.; LAMOSA, R. Novo ensino médio e economia comportamental: fundamentos para modelar o comportamento da classe trabalhadora no contexto de crise. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 15, n. 2, p. 36-56, ago. 2023.

VALENTE, J. C. L. O paradigma tecnológico das TICs: para uma reconstrução não determinista da dimensão técnica no capitalismo contemporâneo. **RevistaEptic On-Line**(UFS), v. 20, n. 3, p. 112-132, set./dez. 2018.

ALVES, M. A.

---

MARIA APARECIDA ALVES: Doutora em Educação (UNICAMP); Mestre em Sociologia (UNICAMP). Docente do Departamento de Educação do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Grupo EM pesquisa- Ensino Médio em Pesquisa; membro do Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação (GECULTE) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural – GEPEDISC.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1376-4934>  
E-mail: [mcidalves@hotmail.com](mailto:mcidalves@hotmail.com)

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).