

Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e os desafios para a educação pública

The High School Reform in the State of Rio de Janeiro and the Challenges for Public Education

Leandro Sartori
Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

A Reforma do Ensino Médio (REM) tem imposto desafios para as redes de educação. O objetivo deste artigo é analisar algumas concepções, especificidades e impactos iniciais engendrados pela REM na educação pública do Estado do Rio de Janeiro. Utiliza-se o conceito de educação multifuncionalizada, de empreendedorismo e de empregabilidade como ferramentas teóricas. A metodologia é de análise de dados do Censo de 2020 a 2023; análise de legislação e documentos dos governos federal e do estado do Rio de Janeiro. Os resultados apontam: o foco na formação multifuncional, liofilizada e empreendedora; a multiplicidade de arranjos curriculares tem engendrado dificuldades de ordem administrativa e pedagógica; após a implementação da reforma no Rio de Janeiro notou-se diminuição das matrículas no ensino médio regular, precarização dos tipos de contratação docente e não ampliação da jornada de escolarização para o chamado “tempo integral”.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Multifuncionalidade; Rio de Janeiro.

Abstract

The High School Reform (REM) has presented challenges for educational networks. The aim of this article is to analyse some of the concepts, specificities, and initial impacts generated by REM on public education in the State of Rio de Janeiro. The concepts of multifunctionalised education, entrepreneurship, and employability are used as theoretical tools. The methodology involves data analysis from the 2020-2023 Census, as well as the analysis of legislation and documents from both the federal government and the state of Rio de Janeiro. The results indicate: a focus on multifunctional, lyophilised, and entrepreneurial training; the multiplicity of curricular arrangements has led to administrative and pedagogical challenges; following the implementation of the reform in Rio de Janeiro, a decrease in enrolments in regular high school, the precarisation of teaching contract types, and the failure to expand schooling hours for the so-called "full-time" education have been observed.

Keywords: High School Reform; Multifunctionality; Rio de Janeiro.

Introdução:

A Reforma do Ensino Médio (REM) tem sido amplamente debatida na literatura especializada da educação, em virtude da reestruturação administrativa e formativa que promove (Cardozo et al., 2023; Gawryszewski et al, 2023a; Gawryszewski et al.; 2023b; Quadros et al., 2021; Ferreti, 2018; Barbosa et al., 2023; Azevedo, 2021; Kuenzer, 2017; Catini, 2020; etc).

Embora reformulações no Ensino Médio fossem discutidas durante o governo de Dilma Rousseffⁱ e o governo do estado do Rio de Janeiro tenha criado, à época, programas que ensaiavam algumas mudançasⁱⁱ, foi no governo de Michel Temer que a reforma se consolidou e passou a vigor. A lei promulgada passou por curta tramitação, não incorporando discussões de entidades acadêmicas e sindicais, mas privilegiando interesses empresariais e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED). Segundo Pereira & Costa Filho (2024, p.15) “Essa política é entendida como regressiva face às lutas por um EM integral e integrado à formação técnica, apresenta-se como medida com caráter de contrarrevolução preventiva, e promove ajustes na formação de subjetividades.”

Existem dois aspectos centrais de mudança na REM: carga horária (CH) e organização curricular. No que se refere a CH passam a ser exigidos cursos com pelo menos 3000 horas de duraçãoⁱⁱⁱ, com recomendações de ampliação do tempo de permanência na escola em jornada integral. Quanto à organização curricular, cria-se a segmentação em dois eixos: a Formação Geral Básica (FGB) que passa a ter duração máxima de 1800 horas, oferecendo Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa como disciplinas obrigatórias nas três séries; o Itinerário Formativo (IF) com duração mínima de 1200 horas, constando atividades que correspondam a uma área de conhecimento: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e sociais aplicadas; ou formação profissional.

Entre os estudiosos do tema, inúmeros problemas têm sido suscitados, tais como: flexibilização e fragmentação curricular condições materiais e administrativas para a sua implementação; alinhamento ao mercado e esvaziamento teórico da formação; formação docente e as condições de trabalho, dentre outras (Kuenzer, 2017; Ferreti, 2018; Catini, 2020; Quadros et al., 2021; Gawryszewski et al, 2023; Cardozo et al, 2023). Todas as análises dessas temáticas explicitam os desafios que vêm sendo elencados pela produção acadêmica nesta área.

Neste contexto, o objetivo deste artigo é analisar algumas concepções, especificidades e impactos iniciais engendrados pela REM na educação pública do Estado do Rio de Janeiro. Para tanto, o texto está dividido na subseção que explicita os aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa; e, na parte seguinte, em que se analisa os dados da rede.

Aspectos teórico-metodológicos:

Nos últimos anos, os processos produtivos têm sido ordenados por princípios do toyotismo e da uberização que viabilizaram mais flexibilidade à rotina de trabalho, estabelecendo outras formas de contratação e, por outro lado, demandando novas qualificações. Observa-se que o projeto educacional escolarizado tem ampliado seus esforços para o desenvolvimento: de habilidades de informática; de conhecimento básico de língua estrangeira; de capacidades comunicacionais, de linguagem e de matemática elementares; de competências comportamentais e emocionais que colaborem para tomada de decisões rápidas e sem intercorrências afetivas; da capacidade de aprendizado contínuo para atualização instrumental-tecnológica; da polivalência para atuação em múltiplas atividades no ambiente de trabalho. Ao incorporar os princípios enunciados, a formação escolarizada liofiliza-se, isto é, seca a substância viva e qualquer possibilidade onto-criativa do trabalho educativo ao direciona-se ao saber-fazer, ao aprender a aprender, à pragmática, ao esvaziamento da densidade epistemológica na abordagem dos conteúdos (Antunes; Pinto, 2017; Antunes et al, 2020).

Nota-se uma tendência de que o setor da educação esteja absorvendo elementos organizacionais, formativos, procedimentais e administrativos que atendam aos interesses de qualificação para o trabalho, colaborando para a legitimação de competências produtivas para a empregabilidade seja por meio da certificação ou por meio da aquisição de habilidades de aprender a aprender, mantendo o sujeito em constante atualização e em constante disponibilidade para se inserir no sistema produtivo.

À medida que as transformações das relações de trabalho têm gerado a obsolescência de ocupações profissionais e o mercado de trabalho formal não absorve o quantitativo total de trabalhadores que demandam emprego, uma saída adotada é a persuasão de que as pessoas ousem empreender, passando por condições adversas e conquistando, por conta própria, a manutenção das suas condições de vida. O autoempresariamento (empreendedorismo) procede como instrumento de gestão da pobreza contra eventuais

movimentos de insurgência ou contestação do status quo (Catini, 2020). Uma expressão material que evidencia a ampliação do empreendedorismo está posta nos dados divulgados pela agência de notícias do IBGE (2023) quando afirma que houve expressivo aumento de registros como Microempreendedores Individuais (MEIs) e que cerca de 77% dos 13,2 milhões de MEIs existentes em 2021 tiveram registro de trabalho formal entre os anos de 2009 e 2021; e os MEIs representam 69% das empresas brasileiras, o que reitera a tese de que os processos de autoempresariamento tem sido uma saída para a incapacidade de o sistema produtivo absorver a mão-de-obra existente.

O cenário educacional tem viabilizado a consolidação da pedagogia das competências como concepção educacional hegemônica. A pedagogia das competências expressa a liofilização multifuncional, ou seja, opera a partir da redução dos conteúdos de ensino que viabilizem a formação onto-criativa do sujeito e incorpora como princípio básica de formação o desenvolvimento de capacidades de socioemocionais e de resolução de problemas do cotidiano que viabilizem a empregabilidade ou a alternativa empreendedora.

Esses aspectos se expressam na REM por meio da redução dos componentes curriculares de FGB e da inclusão das prerrogativas de formação socioemocional para resolução de questões do cotidiano e para a construção de sua própria trajetória (Cardoso et al., 2023). O discurso em defesa do protagonismo do estudante na escolha de seu percurso formativo torna-se um elemento-chave da implementação das práticas educativas que responsabiliza os próprios indivíduos pelos seus (in)sucessos e os mobiliza ao desenvolvimento contínuo da própria capacidade de aprender e atualizar-se ao longo da vida.

Para alcançar o objetivo utiliza-se como metodologia a análise de documentos da política educacional. Os documentos que se constituíram como fontes para análise foram: 1) Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro nº.: 394/2021; 2) Resolução da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro 6.035/2022; 3) Catálogo de Itinerários Formativos; 4) Catálogo de eletivas; 5) Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro; 6) Sinopse estatística do Censo da Educação produzido pelo INEP referente aos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

Os documentos selecionados permitem compreender a organização da reforma no estado do Rio de Janeiro e delimitar as análises aos elementos relacionados ao Ensino Médio Regular na rede pública estadual. No que se refere aos dados estatísticos e do censo da educação, consideramos a amostra representada pela metodologia do INEP que explicita os

dados do Ensino Médio Propedêutico; Ensino Médio Normal/Magistério; Ensino Médio Integrado à formação técnica nas redes públicas federal, estadual, municipal e privadas oferecidas no estado.

Quanto ao material empírico a opção metodológica foi pela análise de conteúdo dos documentos, realizada através da sistematização de seus dados organizadas em 3 eixos: 1) Legislação – A Regulamentação do CEE, foram identificados os fundamentos estruturantes da implantação da reforma no estado, que serão apresentados em forma textual e a resolução 6.035/2022, destacou-se as modalidades de EM oferecidas no estado, bem como, a composição da grade disciplinar que organiza a CH de FGB e IF no Ensino Médio Regular. 2) Aprofundamento das mudanças no Currículo– na análise dos IF e catálogo de eletivas (parte diversificada do currículo) foi realizada a leitura e agrupamento de dados em forma de quadros e tabelas que serão examinados ao longo do artigo. Essa sistematização agrupou mais de 100 novas disciplinas, demonstrando às áreas a que estão vinculadas e as possíveis formas de escolha que serão feitas pelas escolas, explicitando a forma como a rede pública do RJ operacionalizou os “arranjos curriculares”. 3) Mapeamento do Censo escolar – análise de dados estatísticos com vistas a verificação de impactos quantitativos que tenham sido gerados na rede pública, demonstrando em quais cursos (propedêutico ou profissionalizante) há maior incidência de matrículas após a REM.

Implantação da reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro: concepções, especificidades e impactos iniciais

A deliberação do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE) 394/2021 foi aprovada com 14 votos favoráveis, 1 abstenção e 1 voto contrário. Ela subsidia a elaboração do documento de orientação curricular estadual e inclui em seus princípios gerais a autonomia da unidade escolar para implantar a reforma e tomar decisões em diversos sentidos, como: (re)classificação dos estudantes; certificar e realizar aproveitamento de estudos escolares e extra-escolares; dentre outras. A normativa atribui flexibilidade para implantação da norma, muitas vezes, deixando com o gestor a responsabilidade por resolver problemas e recomenda registro dos procedimentos adotados pela unidade escolar no Projeto Político Pedagógico e nos documentos escolares dos estudantes.

No documento há tendência de encaminhamento do estudante à formação profissional, valorização do empreendedorismo e de valores importantes ao mercado de

trabalho. O eixo central de estruturação do documento se dá em função da garantia de múltiplas trajetórias estudantis que deveriam favorecer o desenvolvimento dos projetos de vida e reiterando os princípios teóricos anunciado neste artigo de que na educação contemporânea há fortes indícios de que os processos educativos se mantenham alinhados à empregabilidade e empreendedorismo, em detrimento da formação onto-criativa (Catini, 2020).

No intento de permitir o desenvolvimento do projeto de vida de cada estudante, a recomendação é de que haja oferecimento de pelo menos dois IF em cada microrregião, quando possível, e com preferência a IF com qualificação profissional (Rio de Janeiro, 2021). A possibilidade de escolha do estudante é limitada ao que é ofertado na microrregião e, caso o estudante mude de escola, possivelmente, não encontrará o mesmo IF que fazia na escola de origem, já que nem sempre as áreas são oferecidas pelas escolas/regiões.

Em articulação com a legislação federal, a CH prevista totaliza 3000 horas de ensino, com progressiva expansão para o regime de tempo integral, onde a carga horária final do curso seria de 4200 horas. Da carga horária total, entre 20 e 30% desta pode ser oferecida em Educação à Distância para o Ensino Médio Regular, o que indica a possibilidade de que o aumento de carga horária não se converta em inserção direta do jovem nas atividades desenvolvidas dentro da escola interpondo a interrogação se haveria condições materiais para que o aluno consiga cumprir a carga horária de ensino à distância e a questão se isso seria uma dimensão de esvaziamento da escola, transferindo ao estudante as responsabilidades por conseguir as condições da sua própria formação.

Esses elementos estão embasados em recomendações de ampla flexibilidade pedagógica. O processo de liofilização da formação apresentado por Antunes e Pinto (2017) se evidencia no trecho da deliberação destacado: “Art. 22 - Parágrafo único - (...) a apropriação de conceitos e categorias básicas e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessários de saberes integrados e significativos” (Rio de Janeiro, 2021), já que o domínio de conhecimentos não é recomendado e a valorização deliberativa recai em categorias básicas representativas do empobrecimento intelectual e formativo dos trabalhadores. Esta prerrogativa do “não conhecimento” é contraditória com a recomendação da própria deliberação que recomendava que o planejamento dos IF levasse em conta os processos de investigação científica. Nota-se, desta forma, uma apropriação abstrata do que significa processos de iniciação científica na formação dos jovens, já que, em

tese, a investigação científica demandaria processos de conhecimento cumulativos e com densidade teórico-conceitual.

A referida normativa autoriza estabelecimento de parcerias entre instituições que viabilizem o cumprimento da CH do curso em seu artigo 35, onde reconhece aulas, estágios, atividades de campo e trabalho voluntário, por exemplo, como atividades a serem contabilizadas. O referido artigo é de suma relevância, pois autoriza, por exemplo, o cômputo de carga horária de trabalho não remunerado como parte do processo formativo escolar no Ensino Médio, isto é, legitima-se trabalho gratuito como ensino escolar.

Ao estabelecer as diretrizes para implantação das matrizes curriculares das unidades escolares da rede pública estadual do Rio de Janeiro na resolução 6.035 (2022a), a SEEDUC afiança o compromisso com o oferecimento de saberes requeridos pela prática social e o mundo do trabalho, considerando como diretrizes: a educação tecnológica; o uso de metodologias que estimulem a iniciativa dos estudantes; e domínio de princípios científicos comunicacionais imprescindíveis ao trabalho e convívio social.

No que se refere a composição dos IF, devem ser formados por um “núcleo integrador” composto por 3 eletivas – 1. ensino religioso ou reforço escolar; 2. Língua Espanhola ou estudos orientados; 3. e uma terceira eletiva de escolha livre da comunidade escolar, conforme catálogo sintetizado na tabela 1 - e a disciplina do projeto de vida. Esses elementos do chamado “núcleo integrador” correspondem a 720 horas do IF.

A tabela abaixo foi composta a partir da leitura de todas as ementas das 111 disciplinas eletivas disponibilizadas no catálogo estadual^{iv}. A tabela apresenta uma categorização das eletivas situando-as nas áreas de conhecimento e explicitando uma diferença curricular: algumas eletivas possuem duração semestral e outras eletivas possuem duração anual, o que, certamente, gera algum tipo de dificuldade no cômputo administrativo da trajetória individual do aluno, na compatibilização da CH do curso e na própria organização dessas trajetórias múltiplas no interior da escola.

Tabela 1 - Quantitativo de eletivas oferecidas por área do conhecimento ou curso técnico

Eletivas por área/curso	Total	Com subdivisão semestral de temas	Anual
Ciências da natureza e suas tecnologias	15	15	0
Matemática e suas tecnologias	12	10	2
Linguagens e suas tecnologias	13	13	0

Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e os desafios para a educação pública

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	14	13	1
Cursos integrados com ensino técnico	20	7	13
i. Técnico em Agropecuária	10	5	5
ii. Técnico em Administração	1	0	1
iii. Técnico em Áudio Visual	2	1	1
iv. Técnico em química	4	0	4
v. Técnico em informática	1	1	0
vi. Técnico em Edificações	2	0	2
Cívico-Militar	3	0	3
Línguas	9	1	8
Curso Normal	24	24	0
TOTAL GERAL DE ELETIVAS	111		

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Rio de Janeiro, 2022d.

Os dados evidenciados no catálogo (2022d) demonstram enorme quantidade de eletivas – 111 disciplinas - que podem ser escolhidas pelas mais de mil e cem unidades escolares públicas do governo do Estado do Rio de Janeiro. A forma como cada escola vai compor o rol de eletivas selecionadas é muito diverso.

A organização destas eletivas pode se dar em cursos concebidos para aplicação anual ou curso com uma subdivisão de temáticas afins distribuídas nos semestres do ano. Por exemplo, a disciplina eletiva da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas chamada “ De olho no futuro” discute no primeiro semestre o tema “De olho no Futuro: Jovens, Formação Profissional e Mercado de Trabalho em um contexto de crise” e, no segundo semestre, “Ser protagonista no novo mundo do trabalho” – os assuntos desta disciplina demarcam de forma clara o intento de adaptação dos jovens às demandas do trabalho, reconhecendo o contexto de crise e relegando ao jovem o papel de “protagonista” para superar a crise sistêmica do capital, como expresso por Catini (2020); Antunes (2020); Quadros et al. (2021).

Estas disciplinas constam no catálogo como elaboração realizada por docentes da rede pública estadual e apresentam plano didático a ser seguido. As disciplinas organizadas por semestres nem sempre foram elaboradas pelo mesmo grupo de professores, na verdade, a maioria delas possui grupos distintos de professores-autores que criam a primeira parte ou a segunda parte da disciplina, nem sempre resguardando coerência e continuidade de temas em ambas as etapas das disciplinas, ou seja, pode não haver continuidade e correlação de conhecimentos nas eletivas escolhidas, o que reitera o princípio da multifuncionalidade liofilizada debatida por Antunes *et al.* (2017), quando os autores demonstram o intento de

formação polivalente e para várias atividades fragmentadas, não resguardando coesão e aprofundamento na compreensão dos temas estudados.

A escolha das áreas e das disciplinas eletivas a serem implementadas nas unidades escolares não dependem de estruturação nova ou amparo por parte do órgão central. A legislação indica que a escolha deve se dar em função de três elementos dispostos no artigo 26 da deliberação 6.035/2022 “I. – O perfil dos professores a serem alocados em cada componente; II.- As condições de infraestrutura disponíveis na unidade escolar; III. – A diversidade dos estudantes que compõem a turma” (Rio de Janeiro, 2022a). Notabiliza-se que as unidades escolares não contarão com recursos humanos ou materiais novos para implementar a reforma, todavia terão de potencializar os recursos existentes, garantindo o seu uso para implementar os IF que forem escolhidos.

Além disso, a legislação indica a necessidade de que as eletivas sejam oferecidas no mesmo dia e horário para a garantia de otimização do espaço físico e do oferecimento do número de vagas por curso, o que expressa a preocupação administrativa de gerenciamento e “uso eficiente” dos recursos humanos e espaços das instituições e, em contrapartida, menor preocupação com a viabilidade de “escolhas” condignas aos projetos de vidas dos estudantes da unidade.

As demais horas do IF serão cumpridas na chamada “trilha”, seja da área de Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e suas tecnologias; ou ensino profissional. Para a criação das “trilhas”/cursos em cada área do conhecimento, a SEEDUC propõe quatro temas por área do conhecimento a serem votados pelos profissionais da rede estadual. Em decorrência do resultado da consulta, os dois temas mais votados dentro de cada área se transformaram em cursos representativos das trilhas de aprendizagem. As unidades escolares devem oferecer pelo menos um desses cursos dentro da(s) área(s) de conhecimento em escolheu trabalhar.

No catálogo das trilhas, são apresentados os temas, as disciplinas e os objetivos de aprendizagem previstos. Realizamos a leitura do material completo e sintetizamos no quadro 1 o conteúdo e estrutura dos cursos. É importante atentar que o quadro apresenta duas opções de trilhas (cursos diferentes) em cada área do conhecimento; em cada opção de trilha constam os componentes curriculares que deveriam ser oferecidos (disciplinas), bem como

Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e os desafios para a educação pública

seu objetivo geral. Lembre-se que as escolas devem oferecer, no mínimo, uma trilha. As trilhas são as seguintes:

Quadro 1 – Trilhas oferecidas nos itinerários formativos para o ensino médio regular na rede pública nas 2ª e 3ª séries

Trilha	Componente curricular	Objetivos
Linguagens e suas tecnologias		
OPÇÃO 1: Mídias: Linguagem em ação	O que rola por aí?	Explorar e interagir com as diversas formas de expressão utilizadas no universo digital.
	De olho na rede digital!	Identificar e compreender as linguagens utilizadas nas diferentes mídias nacional e internacional.
	Ação! Está nas mãos!	Participar de núcleo de estudos para a produção de mídias, utilizando diversos gêneros.
OPÇÃO 2: Linguagem em Movimento	Sempre em movimento!	Apresentar, analisar e comparar os diversificados tipos de linguagem corporal ao longo da História.
	Na atividade!	Comparar as práticas corporais, conforme as relações sociais e os contextos local, regional e nacional.
Matemática e suas tecnologias		
OPÇÃO 1: M@temática Conectada	Gamificação	Desenvolver com os estudantes a resolução de problemas cotidianos com a utilização de estratégias dos games.
	Robótica	Construir com os estudantes robôs pautados em três elementos: mecânica, eletrônica e programação.
	Lógica	Desenvolver e utilizar a lógica na resolução de questões matemáticas de diversos níveis de complexidade.
OPÇÃO 2: Por sua conta	Matemática Fiscal	Desenvolver com os estudantes as noções de construção do sistema fiscal.
	Matemática Financeira	Construir com os estudantes noções de Educação Financeira.
	Cidadania Financeira	Apresentar para os estudantes os conceitos de cidadania financeira para que saibam seus direitos e os deveres.
Ciência da Natureza e suas tecnologias		
OPÇÃO 1: Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável	Recursos naturais: consumo, múltiplos usos e gestão	Explorar o uso de recursos naturais no cotidiano.
	Práticas Sustentáveis diversificadas	Debater com os estudantes a importância das práticas sustentáveis para o ambiente urbano, o desenvolvimento rural, a geração de energia, a navegação.
	Vamos jogar?	Abordar temas sobre ciências e desenvolvimento sustentável.
OPÇÃO 2: Soluções energéticas para o novo tempo	Energia e suas transformações	Apresentar os principais conceitos iniciais para abordar o tema de energia.
	Energia, Impactos ambientais e sustentabilidade	Investigar as vantagens e desvantagens das fontes e das formas de energia.
	Energia: Problematização e Sensibilização	Participar de um grupo de reflexão a respeito dos contextos de produção e aplicação do conhecimento adquirido sobre energia.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		
OPÇÃO 1: Educação Político-social	Organização Político-administrativa do Brasil	Conhecer o funcionamento e estrutura dos níveis de governo e Poderes da República. .

	Ciclo de Políticas Públicas	Entender o rito orçamentário a partir dos seus instrumentos normativos. (PPA, LDO e LOA). .
	Participação Social no Estado Brasileiro	Conhecer o conceito de participação social e problematizar sua inserção na Constituição Federal de 1988. .
OPÇÃO 2: Oportunidade	Envelhecimento da população brasileira	Compreender os processos socioeconômicos de envelhecimento da população brasileira. .
	Do direito à cidade	Analisar o planejamento urbano brasileiro e identificar problemas para a vivência da população com mobilidade reduzida. .
	Relicário de heranças	. Registrar e divulgar contribuições dos diversos grupos sociais ao longo da história. .

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Rio de Janeiro, 2022c.

A organização por áreas de conhecimento cria novos “componentes curriculares” – espécie de “disciplina escolar” – que serão implementadas nas escolas da rede estadual públicas. Desta forma, as escolas não irão criar autonomamente a trilha, mas escolher dentro do quadro proposto. No geral, cada disciplina é composta por dois tempos de aula de 50 minutos cada por semana. Sendo oferecida uma disciplina da trilha na segunda série do EM e duas disciplinas da trilha na terceira série do EM. O objetivo indicado para cada um dos componentes curriculares das trilhas não se restringe a conhecimentos clássicos, como História, Geografia, Física, etc. Ao contrário, são temáticas de cunho genérico que serão ofertadas por docente com alguma formação na área, desvinculando-se da abordagem do campo científico.

Nota-se, ainda, que os temas oferecidos como trilhas se restringem a abordagem de problemas contemporâneos, estabelecendo relações fragmentadas com assuntos dos campos de saber, sem grande preocupação de sistematização e uso de conceitos científicos. Esses problemas que são abordados se referem a uma limitada caracterização da contemporaneidade que, nem sempre, são representativos dos interesses do alunado, sobretudo ao considerar que as escolas só estão obrigadas a ofertar uma trilha. Outro problema que se pode pensar é que essas trilhas se referem às escolas públicas estaduais, sendo distintas da implementação das redes federal, municipais e privadas.

A composição curricular estabelecida no estado do Rio de Janeiro a partir da REM afiança as afirmativas já destacadas por Kuenzer (2017) ao permitir, apenas no IF, que as mais de mil e cem escolas da rede pública possam optar por inúmeras combinações entre as eletivas e trilhas de aprendizagem, geram-se múltiplos arranjos curriculares. Esse modo de organização do currículo não garante que as escolas dentro de uma mesma região ofereçam

Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e os desafios para a educação pública

ampla variedade de IF aos estudantes. Ademais, se coloca um problema administrativo no que se refere a eventuais transferências e trocas de curso e escolas para a compatibilização de CH e continuidade na temática em estudo. De modo geral, como não há parâmetros mínimos de igualdade, no caso de troca de escola por parte do estudante, a continuidade do estudo, possivelmente, se dará em outra área de conhecimento ou, ainda que dentro de uma mesma área de conhecimento, com uma trilha e um assunto distinto.

Importa observarmos a matriz curricular^v do novo ensino médio na rede pública estadual do Rio de Janeiro para entendermos que a inclusão desses múltiplos caminhos formativos foi viabilizada pela redução de disciplinas da FGB. Observemos:

Tabela 2: Matriz Curricular – Novo Ensino Médio

Área de Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal			Carga Horária Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Ciências da natureza e suas tecnologias (480h)	Biologia	2	2	0	80	80	0	160
	Física	2	2	0	80	80	0	160
	Química	2	2	0	80	80	0	160
Matemática e suas tecnologias (560h)	Matemática	5	4	5	200	160	200	560
Ciências Humanas (480h)	Filosofia	2	0	0	80	0	0	80
	Geografia	2	2	0	80	80	0	160
	História	2	2	0	80	80	0	160
	Sociologia	0	0	2	0	0	80	80
Linguagens e suas tecnologias (800h)	Arte	0	2	0	0	80	0	80
	Educação Física	2	0	2	80	0	80	160
	Língua Portuguesa/Literatura	4	3	3	160	120	120	400
	Língua Inglesa	2	0	2	80	0	80	160
Carga Horária BNCC		24	18	12	960	720	480	2160
Itinerário Formativo	Eletiva 1 – Ensino Religioso OU Reforço Escolar	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 2 – Estudos Orientados OU Língua Espanhola	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 3 – (catálogo)	2	2	2	80	80	80	240
	Projeto de Vida	2	2	2	80	80	80	240
	Componente de área 1 ^{vi}	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de área 2	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de área 3	0	2	4	0	80	160	240
Carga Horária Itinerário Formativo		6	12	18	240	480	720	1440
Carga Horária Total		30	30	30	1200	1200	1200	3600

Fonte: Rio de Janeiro, 2022a.

Ao examinar a matriz curricular percebemos algumas adversidades. Em primeiro lugar, como era de se esperar, constatamos a redução de carga horária de disciplinas da “Carga Horária BNCC”. Destaca-se que as mais prejudicadas foram Filosofia, Sociologia e Arte que figuram agora apenas em uma das séries do Ensino Médio – na matriz anterior, eram disciplinas oferecidas em todas as séries.

Na comparação com a legislação federal, pode-se em princípio, destacar três especificidades na RME/RJ: 1) pode-se notar está no próprio uso do termo “Carga Horária BNCC” que não segue a legislação federal na expressão “Formação Geral Básica”, o que condiciona a uma percepção de que a formação geral básica seria a aplicação da BNCC. Neste quesito inclusive, ocorre outra inconsistência, pois a legislação federal 13.415/2017 e a deliberação do CEE 394/2021 estabelecem que esta CH deveria ter o teto como 1800 horas, não 2160 horas como implementado na rede pública estadual do Rio de Janeiro. 2) apesar da Língua Portuguesa e Matemática serem oferecidas nas três séries do Ensino Médio, a Língua Inglesa não é oferecida na 2ª série, o que seria uma inconsistência. 3) o IF possui um aumento gradual de carga horária ao longo das séries do EM, ficando com CH maior que a FGB nas séries finais. Se no primeiro ano, FGB ocupa 960 horas e IF 240, no terceiro ano a situação se inverte, com 280 horas de FGB e 720 horas de IF.

No cômputo geral, o Rio de Janeiro está acima da CH sugerida pelo governo federal de, no mínimo, 5 horas diárias, 1000 horas por ano e 3000 horas ao término do curso. Para dar conta da matriz curricular proposta, o estado do Rio de Janeiro implementa 6 horas de aula por dia letivo, 1200 horas por ano letivo, totalizando ao término do curso 3600 horas – como já demonstrado, inclusive, fazendo distribuição equivocada da carga horária de FGB em relação a legislação vigente. Note que esta CH corresponde ao EM regular, não ao EM em tempo integral.

Os autores que têm estudado este assunto e a própria análise que elaboramos sobre o Rio de Janeiro corrobora a problematização sobre a existência de impasses para as escolas, estudantes e professores para operacionalizarem a reforma nas escolas: o aumento da carga horária pode gerar diminuição do atendimento escolar em função da dificuldade de conciliar trabalho e estudo? Há expansão do atendimento em jornada integral/ampliada? Houve aumento dos cursos de formação profissionais integrados ao ensino médio? Quais os efeitos

dos itinerários formativos para os docentes da rede e seu nível de formação? Quais os impactos para a contratação de docentes do ensino médio?

Considerando os dados estatísticos das matrículas gerais do ensino médio^{vii} do censo escolar (2022 e 2023), período pós implantação da REM na tabela 3, observou-se o chamado Ensino Médio Propedêutico, o Curso Normal e Curso Técnico Integrado, desconsiderando as modalidades da educação profissional “concomitante” ou “subsequente” ao Ensino Médio.

Tabela 3 – Matrículas no Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro

ANO	TOTAL	PROPEDÊUTICO	NORMAL/ MAGISTÉRIO	CURSO TÉCNICO INTEGRADO
2023	554.816	507.909	18.088	28.819
2022	596.206	536.548	19.355	40.303
2021	581.323	517.756	20.177	43.390
2020	600.032	537.570	21.890	40.572

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Inep 2020; 2021; 2022; e 2023.

De maneira geral, percebe-se que após a reforma, o quantitativo de matrículas do ensino médio caiu em quase 50 mil alunos matriculados, se comparado o período 2020 (ano da pandemia de COVID-19) com 2023 ou se comparar 2022 com 2023. Ao contrário do que se poderia supor por meio da deliberação do CEE 394/2021, a REM não tem gerado no Estado do Rio de Janeiro o aumento dos cursos técnicos e profissionais integrados, já que a redução de matrículas é de mais de 25% na modalidade.

Ademais, a política da REM indicava o aumento da jornada escolar para o tempo integral. As escolas do Rio de Janeiro, ao contrário da tendência de ampliação do tempo integral que ocorre em âmbito nacional, não têm respondido de forma positiva a esta expansão da jornada. a ampliação do “tempo integral”. Na verdade, a quantidade de matrículas em tempo integral caiu de 79 mil em 2020 para 72 mil em 2023, contrariando o princípio de ampliação da jornada escolar. Com a diminuição de matrículas na etapa do Ensino Médio, esperava-se que o peso das matrículas vinculadas ao tempo integral, se fosse mantida a mesma quantidade de vagas, fosse maior em relação ao quantitativo geral, o que não ocorreu. As vagas oferecidas em tempo integral acompanham a tendência de queda geral das matrículas, ocorrendo um encolhimento de quase 7 mil vagas ao longo dos 4 anos em questão. Deste modo, a quantidade de matrículas em tempo parcial é de 86%, enquanto a de tempo integral é de apenas 13%.

Um aspecto interessante é percebermos os possíveis impactos da reforma na formação dos docentes do Ensino Médio. A tabela 5 apresenta a formação dos docentes.

Tabela 4 – Formação dos Docentes do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro.

Ano	EF	EM	Graduação		Especialização	Mestrado	Doutorado
			com licenciatura	sem licenciatura			
2023	25	1.484	40.722	1.130	13.614	4.520	1.583
2022	35	1.413	40.860	1.142	13.704	4.508	1.582
2021	32	1.227	40.311	2.061	13.032	4.238	1.250
2020	31	1.231	40.930	2.155	13.044	4.290	1.223

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Inep 2020; 2021; 2022; e 2023.

Contraditoriamente ao que era esperado, a formação dos docentes não se precarizou após a reforma. Percebemos aumento dos números de mestres e doutores e relativa diminuição do quantitativo de professores com formação aquém do esperado, como dos professores sem licenciatura. A não ampliação da precarização da formação, todavia, não exclui o fato de que os professores formados em uma dada área do saber, provavelmente, estão dando aula de projetos de vida ou disciplinas com caráter genérico e fora de sua área de formação inicial. Tais fatos não são contemplados pelos dados do Censo.

Se a formação dos docentes não foi significativamente afetada pela reforma, a condição de trabalho foi, seja pelas disciplinas que o docente leciona, seja pelo fator de tipo de contratação. Ao considerar os tipos de contratação docente ao longo do quadriênio, elaborou-se a tabela 5.

Tabela 5 - Vínculo dos docentes da rede pública que atuam no ensino médio

Ano	Concursado/ Efetivo/ Estável	Contrato Temporário	Contrato Terceirizado	Contrato CLT
2023	30.218	1.258	13	36
2022	30.431	1.177	38	15
2021	31.716	443	39	24
2020	32.252	581	40	11

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Inep 2020; 2021; 2022; e 2023.

Chama a atenção na tabela o fato de termos menos docentes concursados na rede e o aumento expressivo do quantitativo de contratos temporários ou terceirizados. Observa-se a ampliação do trabalho com direitos limitados, sem concurso público e através de contratação precarizada. A tendência de precarização da condição de trabalho docente, portanto, se apresenta tanto pelo professor precisar lecionar disciplinas fora do escopo de sua formação inicial, mas, também, no tipo de contrato, seja pela sujeição ao controle da instância de contratação terceirizada; seja pela condição de horista sem direito ao planejamento e aos direitos de servidor público. Segundo Previtali et al (2020) as condições

de perda de direito do trabalho são ensejadas na conjuntura da Nova Gestão Pública, cujos eixos de regulação social se expressam nos aspectos:

a) Privatizações diretas dos setores públicos e/ou parceria com o setor privado, implicando transferências de recursos públicos para o privado; b) injeção de fundos públicos, perdão e/ou redefinição de multas e impostos de empresas privadas; e c) desregulamentação de relações laborais, reduzindo os custos do trabalho para o capital. (p.222)

A desregulamentação das relações laborais produz inúmeras consequências para o trabalho do professor, como a perda de sua autonomia pedagógica para tomada de decisões; controle de seu processo de trabalho por diferentes instrumentos de padronização de resultados e mensuração de desempenho; perda das atividades nucleares da função pedagógica da docência pela incorporação de outras atribuições, como a aquisição da capacidade de ensino de um projeto de vida. Todas essas formas de esvaziamento dos direitos laborais do professor se inserem no sentido do aparecimento de “novas formas de subordinação e exploração do trabalho” que compreendem o docente como um prestador de serviços educacionais (Previtali et al., 2020, p. 235). Além disso, terão desdobramentos no processo de gestão escolar, organização do trabalho pedagógico e eventuais inconsistências formativas para os estudantes que não possuirão/possuem professores concursados em melhores condições de atuação profissional nas escolas públicas.

Conclusões

Patenteou-se no texto o sentido formativo preconizado pela REM consolidada no ano de 2017 a escolarização dos sujeitos que leve em conta a multifuncionalidade e polivalência formativa, a flexibilidade e a empregabilidade como valores para a sociedade que vive a crise do mundo do trabalho. Este fato tem sido estudado por diferentes intelectuais brasileiros que apontam a reforma como resultado da implementação de uma pedagogia comprometida com os interesses do setor produtivo.

Especificamente, sobre a implantação da reforma no estado do Rio de Janeiro, depreende-se a partir do estudo e do acompanhamento de dados do Censo: a. tem ocorrido uma tendência de queda do número de matrículas no novo ensino médio; b. o novo ensino médio não tem viabilizado a ampliação da jornada escolar; c. os docentes, a despeito apresentarem relativa melhora de seu quadro formativo, estão sujeitos a relações de trabalho em condições de crescimento de vínculos não estável, ainda que sua formação esteja em condição de relativa “melhoria”. Esses dados revelam uma situação paradoxal tanto em

relação ao que a legislação previa, quanto em relação ao que os estudiosos têm apontado: que haveria uma ampliação da tendência de cursos de formação profissionalizante ou ampliação da jornada escolar, por exemplo.

O texto não encontra novas dimensões quanto ao problema da implantação da reforma, mas demonstra, na reestruturação desse nível de ensino em nível local, as complexidades e desafios locais que vêm sendo debatidos na literatura. De maneira geral, particularmente, na rede pública do Estado do Rio de Janeiro, percebe-se que a reforma tensiona a uma multiplicidade de arranjos curriculares que variam de escola para escola e isso gera desigualdades no percurso de formação e problemas para o encaminhamento e acompanhamento administrativo da vida escolar dos estudantes, sobretudo ao considerar a fragmentação dos conhecimentos escolares.

A reforma tem gerado a inserção de saberes assistemáticos, pouco comprometidos com a socialização do conhecimento científico e tecnológico e que valorizam, sobremaneira, a formação empreendedora e para a empregabilidade pautadas no esvaziamento da dimensão epistemológica - corroborando ao conceito de multifuncionalidade liofilizada trabalhado no texto.

As especificidades do Rio de Janeiro evidenciaram, dentre outras coisas, a complexidade gerada pelo princípio dos “múltiplos arranjos curriculares”. Por um lado, as escolas não tem autonomia completa de estruturação dos cursos, uma vez que precisam adotar o modelo padronizado pela rede fluminense; por outro lado, como cada escola “combina” os elementos diferentes propostos no catálogo de trilhas e de eletivas, os arranjos curriculares são tão distintos que se torna fragmentária, desigual e difícil de ser compatibilizada o histórico de formação estudantil.

Referências

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

AZEVEDO, Sandra de Castro de. As políticas públicas educacionais e o impacto na educação: uma análise da reforma do ensino médio. **RLAHIGE**, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/rlahige/article/view/3290>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BARBOSA, Carlos Soares; PARANHOS, Michelle. O empreendedorismo como projeto de vida juvenil no Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro. **Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44,

Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e os desafios para a educação pública

2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57385>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 6.840-A**, de 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb?codteor=1480913&filename=Avulso+PL+6840/2013. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 mar. 2024.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; COLARES, Maria Lilia Imbiriba de Sousa.; SARTORI, Leandro. Competências socioemocionais no Novo Ensino Médio: interlocução com as recomendações da OCDE. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18166/17014>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CATINI, Caroline. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, n. 127, p. 53-58, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 12 mar. 2024.

FERREIRA, Igor; BRITTO, Vinicius. Em 2021, Brasil tinha 13,2 milhões de microempreendedores individuais (MEIs). **Agência de Notícias IBGE**, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38044-em-2021-brasil-tinha-13-2-milhoes-de-microempreendedores-individuais-meis#:~:text=As%20Estat%C3%ADsticas%20dos%20Cadastros%20de,formais%2C%20j%C3%A1%20incluindo%20os%20MEIs>. Acesso em: 12 mar. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MELLO, Livia Moriño de; PEREIRA, Natália Silva. O caráter do Novo Ensino Médio para a qualificação da força de trabalho em tempos de crise do capital. **Trabalho Necessário**, v. 21, n. 45, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57381>. Acesso em: 12 mar. 2024.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; PEREIRA, Natália Silva. A reconstituição do processo histórico do Novo Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14355>. Acesso em: 12 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2020**: sinopses estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 12 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2021**: sinopses estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 12 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2022**: sinopses estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 12 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2023**: sinopses estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 12 mar. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; COSTA FILHO, I. Escola sem partido, homeschooling e o programa escola cívico-militar: em exame com contribuições de Poulantzas e Mészáros. **Periferia**, v. 16, n. 1, e79605, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2024.79605>.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon Cesar Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria** 4.0. São Paulo: Boitempo, 2020.

QUADROS, Sérgio Feldemann.; KRAWCZYK, Nora. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Histedbr** On-line, v. 21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659576>. Acesso em: 12 mar. 2024.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 394, de 07 de dezembro de 2021**. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2021-394.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC n. 6.035, de 28 de janeiro de 2022. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, n. 23, p. 04, 04 fev. 2022a.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro: Ensino Médio**. 2022b.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de Itinerários Formativos: novo Ensino Médio**. 2022c.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de Eletivas**. 2022d.

Notas

ⁱ O projeto de lei 6.840/2013 apresentava elementos para a reformulação do Ensino Médio. Neste PL já constava a organização do currículo a partir de áreas de conhecimento; a inclusão de temas transversais na formação, como a cultura da paz e o empreendedorismo; e o indicativo de que a última

série do ensino médio fosse organizada a partir de opções formativas - ênfase em Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; ou formação profissional.

ⁱⁱ A exemplo dos programas Ensino Médio Inovador e Dupla Escola, ambos compunham um “balão de ensaio” alinhado e com apoio de entidades empresariais e organismos internacionais (Magalhães, 2021). Posteriormente, a rede estadual criou outras políticas, como o Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro; o Solução Educacional; o Ensino Médio Empreendedor; o modelo de formação em tempo integral Cívico-Militar, por exemplo (Gawryszewski et al, 2023).

ⁱⁱⁱ O modelo anterior do Ensino Médio era organizado a partir de 2400 horas de duração. Nesse sentido, há uma ampliação da carga horária total do curso para 3000h horas (aproximadamente 5 horas diárias em 200 dias letivos), mas uma redução da parte considerada como “Formação Geral Básica”, estabelecendo-se o teto (máximo) de 1800 horas.

^{iv} Interessante observar que as eletivas, a despeito de estarem qualificadas pelo organizador do catálogo dentro das áreas estanques de conhecimento, no mesmo material ao ler a ementa completa, percebe-se uma contradição, pois os professores-autores do material categorizam várias das disciplinas como interseções entre áreas diversas - por exemplo, uma disciplina que aparece que eletiva de Linguagem no sumário, na ementa apresenta-se como eletiva com saberes nas áreas de Linguagem e Ciências Humanas e sociais; em outras vezes, nas disciplinas que são organizadas por semestre há classificação de áreas diferentes, isto é, no primeiro semestre o curso oferecerá um assunto em Matemática e, no segundo semestre, o curso se dedicaria a um tema de Ciência da Natureza, não havendo continuidade entre o que está sendo oferecido.

^v Neste caso, estamos trabalhando apenas com a matriz do Novo Ensino Médio Regular em tempo parcial. Existem outras matrizes para o ensino em tempo integral ou ensino integrado ao profissionalizantes.

^{vi} Os componentes de área se referem ao componente adotado pela trilha escolhida pela escola. Consultado o quadro anterior para verificação dos nomes dos componentes.

^{vii} Contempladas as matrículas das redes públicas federal, estadual, municipal e privada.

Sobre os autores

Leandro Sartori

Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Procientista da UERJ. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Educação, Cultura e Comunicação em Periferias (PPGECC/UERJ). Vice- Coordenador do HISTEDBR/UERJ.

E-mail: leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6073-1313>

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Procientista da UERJ/FAPERJ. Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação Educação, Cultura e Comunicação em periferias (PPGECC/UERJ). Coordenadora do HISTEDBR/UERJ.

E-mail: gil.barao@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1301-7824>

Recebido em: 24/05/2025

Aceito para publicação em: 01/06/2025