

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

ANDERSON PINHEIRO RODRIGUES

DRE: 111241814

A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO
ESTADUAL CAIC EUCLIDES DA CUNHA

RIO DE JANEIRO

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

ANDERSON PINHEIRO RODRIGUES

DRE: 111241814

**A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO
COLÉGIO ESTADUAL CAIC EUCLIDES DA CUNHA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Letras na Habilitação de Português e Francês.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ligia Karam Corrêa de Magalhães

RIO DE JANEIRO

2025

FOLHA DE AVALIAÇÃO

ANDERSON PINHEIRO RODRIGUES

DRE: 111241814

“A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL CAIC EUCLIDES DA CUNHA”

Monografia submetida a Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção título de Bacharel em Letras na habilitação Português/Francês.

Data de avaliação: 13/01/2026

Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
LIGIA KARAM CORREA DE MAGALHAES
Data: 13/01/2026 10:47:39-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

NOTA: 9,0

Orientadora: Profa Dra Ligia Karam Corrêa de Magalhães FE -
Universidade Federal do Rio de Janeiro

NOTA: 9,5

Leitora Crítica: Profa Dra Adriana Patrício Delgado FE -
Universidade Federal do Rio de Janeiro

NOTA FINAL 9,25

AGRADECIMENTOS

À minha mãe por ter sido sempre o suporte que me sustenta nesta longa jornada e por acreditar no poder de transformação por meio da educação.

À Ligia Karam Corrêa de Magalhães, minha orientadora neste trabalho, por ter aceitado compartilhar comigo todo seu conhecimento na elaboração desta monografia e por me apresentar conceitos chave do marxismo, em Marx e Engels e outros intelectuais marxistas, para a compreensão deste estudo.

Aos meus colegas professores do Colégio Estadual CAIC Euclides da Cunha pela contribuição na pesquisa e compartilhamento de experiências adquiridas em anos de docência.

Aos professores da Faculdade de Letras (UFRJ) pela grande bagagem de conhecimento que me auxiliam até hoje, possibilitando-me vislumbrar caminhos mais criteriosos para o exercício do meu ofício focado na formação omnilateral.

Aos meus colegas de faculdade, sobretudo àqueles que, de alguma forma, somaram ideias, experiências e contribuições múltiplas para que este trabalho fosse realizado.

Por fim, dedico este trabalho a todos os profissionais do magistério no Brasil, que vivenciam a realidade de uma escola pública ameaçada, mas que, mesmo assim, reúnem forças para tornar a educação um instrumento de transformação social.

EPÍGRAFE

Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes
(Isaac Newton)

SUMÁRIO

Sumário

INTRODUÇÃO	9
1. CAPÍTULO 1: BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	11
1.1. A Reforma do Novo Ensino Médio -NEM	14
1.2. PRINCIPAIS MUDANÇAS NO NEM	15
1.3. A REFORMA DO EM: CRÍTICAS E DISCUSSÕES	19
2. CAPÍTULO 2: O COLÉGIO CAIC EUCLIDES DA CUNHA	25
2.1. ESTRUTURA FÍSICA E CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO	28
2.2. A IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NO CAIC EUCLIDES DA CUNHA	29
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
4. REFERÊNCIAS	37
5. ARQUIVOS ANEXOS	41

RESUMO

O presente trabalho analisa a implementação da Reforma do Novo Ensino Médio (NEM), instituída pela Lei nº 13.415/2017 e posteriormente reformulada pela Lei nº 14.945/2024b, tomando como objeto de estudo o Colégio Estadual CAIC Euclides da Cunha, localizado na comunidade de Rio das Pedras, no município do Rio de Janeiro. A pesquisa tem como objetivo central compreender os impactos dessa reforma na organização curricular, nas condições de trabalho docente e na formação dos estudantes, a partir de uma perspectiva crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza documental e bibliográfica, ancorada em legislações educacionais, documentos institucionais e referenciais teóricos de autores como Marx e Engels (1998, 2004), Saviani (2008), Libâneo (2012), Gramsci (1976), entre outros. A análise evidencia que a implementação do NEM, embora sustentada por um discurso de flexibilização curricular, protagonismo juvenil e formação integral, ocorre de maneira descolada das condições materiais concretas da escola pública. No contexto investigado, observam-se limitações estruturais, ausência de investimentos em infraestrutura, carência de recursos pedagógicos e insuficiência de formação continuada para os docentes, fatores que comprometem a efetivação dos itinerários formativos ofertados. Constatou-se ainda que a restrição na oferta de itinerários, a redução do espaço das ciências humanas e o esvaziamento dos conteúdos teóricos contribuem para a precarização da formação discente e do trabalho docente, reforçando desigualdades educacionais historicamente presentes no sistema público de ensino brasileiro. Conclui-se que a Reforma do Novo Ensino Médio, tal como implementada no CAIC Euclides da Cunha, atende prioritariamente às demandas do mercado e à lógica neoliberal, distanciando-se de uma proposta de educação omnilateral e emancipatória, e reafirmando a dualidade estrutural da educação brasileira.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Reforma Educacional. Escola Pública. Trabalho Docente. Educação Omnilateral.

ABSTRACT

The present study analyzes the implementation of the New Upper Secondary Education Reform (Novo Ensino Médio – NEM), established by Law No. 13,415/2017 and later revised by Law No. 14,945/2024b, taking as its object of study the CAIC Euclides da Cunha State School, located in the Rio das Pedras community, in the municipality of Rio de Janeiro. The research aims primarily to understand the impacts of this reform on curricular organization, teachers' working conditions, and students' education, from a critical perspective grounded in historical-dialectical materialism. Methodologically, the study is characterized as qualitative research of a documentary and bibliographic nature, based on educational legislation, institutional documents, and theoretical frameworks from authors such as Marx and Engels (1998), Saviani (2008), Libâneo (2012), Gramsci (1976), among others. The analysis reveals that the implementation of the NEM, although supported by a discourse of curricular flexibility, youth protagonism, and comprehensive education, occurs in a manner detached from the concrete material conditions of public schools. In the investigated context, structural limitations, lack of investment in infrastructure, shortage of pedagogical resources, and insufficient continuing teacher education are observed, factors that compromise the effective implementation of the proposed curricular pathways. It was also found that restrictions in the range of pathways offered, the reduction of space allocated to the humanities, and the weakening of theoretical content contribute to the precarization of both student education and teachers' work, reinforcing educational inequalities historically present in the Brazilian public education system. It is concluded that the New Upper Secondary Education Reform, as implemented at CAIC Euclides da Cunha, primarily serves market demands and neoliberal logic, distancing itself from a proposal of omnilateral and emancipatory education and reaffirming the structural duality of Brazilian education.

Keywords: New Upper Secondary Education. Educational reform. Public school. Teaching work. Omnilateral education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz um estudo do Ensino Médio no Brasil, com foco na Reforma nesta etapa da Educação Básica por meio da Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), que homologa sobre este nível de ensino, modificando, dentre outras legislações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 - LDB de 1996 - (Brasil, 1996), estabelecendo alterações que concernem, basicamente, a modificações na carga horária e à escolha de itinerários formativos. Cabe destacar a participação de grupos empresariais¹ envolvidos com a intenção de arquitetar um modelo educacional mais adequado aos interesses do capital.

A implementação da Reforma do Novo Ensino Médio (NEM) se caracteriza pela lógica de mercado e reafirma historicamente as diferenças entre as classes, camuflando as deficiências sempre existentes nesta etapa escolar, sobretudo aquelas relacionadas às condições de trabalho e formação docente. Nesse viés, o objetivo central desta monografia é analisar a reforma do NEM, tendo como referência a legislação e outros documentos apresentados a seguir e, de forma mais sistemática, a implementação do NEM, na instituição escolar em que atuo como professor, o Colégio Estadual CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) Euclides da Cunha, localizado na comunidade Rio das Pedras - no Rio de Janeiro, configurando-se como o campo da pesquisa. Nessa direção buscou-se compreender o papel do trabalho do professor, submetido a essa nova realidade educacional, bem como a sua formação, os recursos utilizados na prática docente e os seus resultados, a regulamentação e produção de normativas na implementação do chamado Novo Ensino Médio (NEM) e, principalmente, as problemáticas que envolvem a implementação deste novo projeto no referido Colégio. Dessa forma, nosso trabalho focou na pesquisa documental e bibliográfica, na qual foram analisados documentos tanto da política educacional quanto da escola para a sua elaboração, ancorados teoricamente pelos autores Marx e Engels (1998), Saviani (2008), Libâneo (2012), Gramsci (1976) entre outros.

Diante deste novo cenário educacional, foi possível observar inúmeros problemas que já eram existentes na referida instituição e outros que se somaram, advindos da implementação desta nova proposta educacional. O governo do estado do Rio de Janeiro não ofereceu formação aos docentes para que eles pudessem atuar nesta nova realidade educacional presente nas escolas públicas de Ensino Médio do Brasil.

¹ A organização Todos Pela Educação, por exemplo, que se intitula como uma instituição que faz *advocacy* pela educação básica no Brasil.

A partir das leituras feitas é possível dizer que o NEM está impactando de forma negativa a qualidade também dos cursos técnicos e o perfil dos profissionais a serem formados, tendo em vista a falta de entendimento, preparação e adesão efetiva dos professores e dos alunos à reforma. A redução da carga horária de algumas disciplinas e o esvaziamento dos currículos escolares precarizam a formação discente e agravam ainda mais as desigualdades relativas ao tipo de ensino ofertado a estudantes de distintas classes econômico-sociais. A ausência de uma consulta pública e participação dos professores para o amplo debate desta reforma mostram as intenções do tipo de ensino e formação discente que foram arquitetados para o ensino público no Brasil, com objetivos muito bem delineados, baseados, principalmente, na produção de mão de obra barata.

A hipótese aqui levantada é que esta reforma está longe de ser ideal quando perspectivamos uma educação omnilateral que forme indivíduos capazes de compreender e transformar o processo produtivo e não apenas se adequar a ele. Somado a este cenário, está a figura do docente, submetido a um currículo que, em grande parte, foge à sua formação, sendo então obrigado a se adaptar a esta nova realidade de ensino. Portanto, a motivação para iniciar esta pesquisa parte de uma vontade pessoal, refletida no desejo coletivo de vários docentes, que compartilham comigo as salas de aula do Colégio Estadual CAIC Euclides da Cunha, de mostrar na prática os reflexos da implementação do NEM nessa unidade escolar. Todavia, é importante frisar que, para além de um trabalho acadêmico, esta monografia é também um símbolo de protesto que poderá fomentar futuras reflexões para a sociedade e, principalmente, aos profissionais de educação do segmento público (professores, coordenadores, orientadores, diretores, inspetores etc.), mostrando, com método científico, que este novo projeto de educação é apenas mais uma tentativa de customização do ensino para suprir as demandas da burguesia.

Dessa forma, este trabalho se organiza em três capítulos: no primeiro capítulo, fez-se um breve histórico do EM no Brasil e, em seguida, a reforma do EM, bem como a suas modificações e críticas de estudiosos. No segundo capítulo, analisamos a implementação da reforma no Colégio Estadual CAIC Euclides da Cunha, contextualizando historicamente o papel dessa instituição no cenário educacional brasileiro. No terceiro capítulo, apresentam-se os resultados obtidos a partir da análise documental feita na referida instituição e as consequências que atingiram a classe trabalhadora, a saber: professores e alunos.

1. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A trajetória do Ensino Médio no Brasil está intimamente ligada às transformações políticas, econômicas e sociais que o país vivenciou ao longo do século XX e início do século XXI. Esse nível de ensino, historicamente marcado por uma dualidade entre formação de base mais generalista e formação profissionalizante, passou por diversas reformas legais e estruturais que moldaram o seu formato atual. A recente Reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória n.º 746/2016 (Brasil, 2016) e posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), insere-se nesse movimento mais amplo de reorganização das políticas educacionais, refletindo demandas do mercado de trabalho, pressões de organismos internacionais e as necessidades internas de democratização e ampliação do acesso à educação.

No período imperial, a educação secundária possuía caráter elitista, destinada sobretudo à formação das classes dominantes e voltada para a preparação dos jovens que seguiriam cursos superiores. O ensino técnico, por sua vez, desenvolveu-se de forma paralela, atendendo às camadas populares, numa clara divisão entre aqueles destinados à universidade e aqueles destinados ao trabalho manual. Essa dicotomia seria um dos traços mais persistentes da educação brasileira, permanecendo mesmo após a Proclamação da República e a consolidação do sistema educacional moderno, como ressaltam Duarte e Saviani (2012) “o sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente seletiva” (p.2).

A Constituição de 1934 representou um marco importante, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado. Nesse período, o Ensino Secundário organizava-se em dois ciclos (o ginásio e o colegial) com forte ênfase nos conteúdos humanísticos e preparatórios para o ensino superior. Paralelamente, o ensino técnico-profissional ganhava destaque com a criação de escolas industriais e comerciais, voltadas à formação prática. As diferenças estruturais, contudo, permaneciam, reforçando as desigualdades de acesso e oportunidades.

A Reforma Capanema, instituída em 1942, consolidou a organização do Ensino Secundário e do Ensino Técnico, formalizando a separação entre os dois ramos e mantendo o caráter seletivo do sistema, como aponta Lopes (2024):

Sem destoar do entendimento, então dominante, de que se tratava de modalidade superior de ensino médio – distinta, portanto, dos ensinos agrícola, industrial e comercial, que preparavam o aluno imediatamente para o mundo do trabalho –, a lei sobre o ensino secundário instituída por

Capanema fixava um conjunto básico de conhecimentos, atitudes e comportamentos que deveriam fazer parte do primeiro ciclo formativo, o ginásio, com duração de quatro anos. Este poderia ser seguido tanto pelos que buscavam a inserção em cursos profissionalizantes quanto por aqueles que se preparavam para o ingresso nas universidades (na prática, os filhos das elites) (Lopes, 2024, p. 8-9)

Nos anos seguintes, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, buscou-se maior integração e flexibilidade, mas ainda se mantinha o predomínio do ensino médio como etapa de preparação para a universidade. A reforma do período militar, com a LDB de 1971, tentou universalizar o ensino de 2.º grau e impôs a profissionalização compulsória, no intuito de responder às demandas de industrialização do país, como se pode constatar nos trechos a seguir:

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

Art. 5º § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de **sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho**, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando **se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho** local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas (Brasil, 1971, grifos nossos).

Nos anos 1980 e 1990, em meio ao processo de redemocratização e às novas diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, o Ensino Médio ganhou centralidade nas políticas educacionais. A LDB de 1996, ainda vigente, definiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, reforçando seu caráter formativo geral, mas abrindo espaço para a articulação com a educação profissional. Para Libâneo (2012), o Ensino Médio possui as seguintes características:

[...] o ensino médio, como etapa final da educação básica, deveria assegurar uma formação integral ao jovem, e não se restringir a preparar para o vestibular ou para o mercado de trabalho imediato. Essa legislação procurou

superar a dicotomia histórica, ainda que na prática as desigualdades persistissem. (Libâneo, 2012, p.85)

É nesse contexto que, a partir dos anos 2000, intensificam-se as discussões sobre a necessidade de reformulação do Ensino Médio. Os altos índices de evasão, a desmotivação dos estudantes e os baixos resultados em avaliações nacionais e internacionais indicavam uma crise estrutural dessa etapa. Organismos como a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE passaram a recomendar reformas que aproximassem o Ensino Médio das demandas do mercado e das novas configurações do trabalho. No Brasil, tais recomendações encontraram respaldo em setores governamentais e empresariais que defendiam a flexibilização curricular e a diversificação das trajetórias formativas.

A Reforma do Ensino Médio se insere em um movimento histórico mais amplo, que envolve tanto a necessidade de democratizar o acesso quanto de adequar a formação às transformações socioeconômicas contemporâneas. Com a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), instituíram-se mudanças profundas, como a ampliação progressiva da carga horária, a implementação dos itinerários formativos e a obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) como referência para todos os currículos. Essas medidas se apoiam no discurso de uma tentativa de rompimento com o modelo engessado anterior, permitindo que os estudantes escolham percursos de acordo com seus interesses e projetos de vida. Todavia, como alerta Saviani (2008, p. 99), “as mudanças no currículo escolar refletem não apenas opções pedagógicas, mas também correlações de forças políticas e interesses sociais em disputa”.

Contudo, a Reforma também tem sido alvo de críticas. Diversos autores/as como - Mordente (2023), Frigotto e Ramos (2016), Ferreira (2016), Ferretti (2018) entre outros - apontam que a flexibilização curricular pode reforçar desigualdades regionais, uma vez que a oferta de itinerários depende das condições estruturais de cada rede de ensino. Além disso, esses teóricos questionam a forma como a essa Reforma foi implementada, inicialmente por medida provisória, sem amplo debate democrático com a comunidade escolar e acadêmica, e entidades. Esses aspectos demonstram que, embora a Reforma represente um marco na história do Ensino Médio, ela também evidencia tensões históricas que acompanham a educação brasileira: a luta entre democratização e seletividade, universalização e segmentação, formação integral e preparação para o mercado.

Em suma, a contextualização histórica da Reforma do Ensino Médio no Brasil revela um processo marcado por continuidades e rupturas. Ela é expressão mais recente desse movimento,

trazendo consigo promessas de inovação, mas também desafios significativos para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

1.1 A Reforma do Novo Ensino Médio -NEM

Ao contrário do que se pensa em senso comum, a nova reforma não se originou a partir da sanção feita pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2024). É importante que entendamos, pelo menos, o contexto histórico em que ela está inserida, pois os acontecimentos precedentes a esse ato normativo delineiam um perverso projeto de implementação educacional neoliberal nas escolas públicas de Ensino Médio no Brasil.

Com golpe em 2016 que desencadeou o processo de *impeachment*² da ex-presidente Dilma Rousseff - o cargo de chefe do Poder Executivo foi assumido por Michel Temer, desencadeando uma grande crise no Brasil, afetando setores da economia, saúde, educação etc. Em meio a essa crise, uma série de escândalos envolvendo corrupção vem à tona para agravar ainda mais os problemas do país. Leite (2016) afirma a existência de uma crise internacional cujos reflexos afetaram diretamente o Brasil, conforme considerações do autor:

É importante destacar que o cenário atual vivido pelo país é de uma grave crise econômica e política sem precedentes. O país se encontra com grandes dificuldades de vislumbrar uma recuperação econômica nos próximos anos. **A realidade diante do ajuste fiscal do Governo Federal, das mudanças nos Ministérios**, as preocupações criadas a partir do **impeachment da Presidenta Dilma Rousseff** e do **mandato provisório do atual Presidente em Exercício Michel Temer** iniciado no mês de abril de 2016 trouxeram um **clima de grande apreensão para a comunidade acadêmica e para os educadores** preocupados com os rumos das políticas educacionais. No debate acadêmico, a análise da conjuntura educacional exige a compreensão da sociedade e do projeto de educação vigente [...]. (Leite, 2016, p. 103, grifos nossos).

Esse ajuste fiscal ao qual Leite (2016) se refere é o Projeto de Emenda Constitucional³ (PEC 241), denominada *PEC dos gastos públicos*⁴, que determinou o congelamento dos gastos públicos pelos próximos vinte anos. A educação foi um dos setores que sofreu (ou o que mais sofreu juntamente com a saúde) esse corte. É neste cenário que se observa o início de um projeto político que vai tirando direitos sociais básicos com intenções claras de privatização unidas à

² <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil> - Acesso em: 03/06/2025

³ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao> - Acessado em 03/06/2025

⁴ Posteriormente esta PEC se transformou em PEC 55.

falsa ideia de corte de despesas. Dentro dessa nova realidade político-econômica, a classe trabalhadora se torna o principal alvo dessas ações, como afirma Souza (2017):

As políticas sociais tendem a sofrer ataques no sentido de readequá-las à nova hegemonia, tanto por meio de formas de mercantilização e/ou privatização dos serviços de assistência social, quanto por meio de choques de gestão em busca de otimização e eficiência. De um modo ou de outro, há uma clara tendência ao rebaixamento ou retirada de direitos sociais, inclusive os adquiridos. (Souza, 2017, p. 33-34).

De acordo com Souza (2017), as leis trabalhistas também foram foco do governo Temer, haja vista a flexibilização das leis de terceirização, o rebaixamento dos custos de trabalho em prol do aumento de produtividade. A privatização também era um elemento em pauta com a ampliação dos modelos de concessões por meio das Parcerias Público-Privadas⁵.

A Reforma do Ensino Médio encontra espaço nessa agenda de iniciativa neoliberal, uma vez que prevê a livre escolha do discente de um itinerário formativo, priorizando, dessa forma, a flexibilização curricular. O discurso amplamente divulgado pela mídia não só defendeu essa trajetória escolar pela qual o aluno pode optar, mas também a qualificação técnica profissional, que permitiria a sua inserção no mercado de trabalho.

Segundo Leão (2018), o Ensino Médio brasileiro vem sofrendo uma série de problemas de desvalorização docente, sucateamento, baixo rendimento escolar, corte de verbas entre outras medidas de precarização. Cabe também ressaltar que, historicamente, a educação pública sempre foi objeto de ataque de ideologias baseadas na meritocracia, reforçando ainda mais as desigualdades para suprir as necessidades de uma burguesia que enriquece por meio da força de trabalho barata. Nesse contexto, vê-se claramente a arquitetura e implementação de medidas políticas que não atendem a uma coletividade, mas que funcionam como instrumento do interesse privado.

1.2. Principais mudanças no NEM

A Reforma do Ensino Médio é a reformulação da distribuição de grades horárias e das disciplinas ministradas no Ensino Médio, resultando na Lei nº 14.945/2024b. Sancionada pelo atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, trouxe uma série de modificações que vêm trazendo inúmeros problemas para a educação brasileira.

⁵<https://www.gov.br/mdr/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/fundos-e-instrumentos-financeiros/parcerias-publico-privadas-pmi-2013-irrigacao> - Acesso em: 03/05/20275

A carga horária geral continua a ser três mil horas (3.000), distribuídas nos três anos de Ensino Médio, cada ano com no mínimo duzentos (200) dias letivos, tanto no ensino regular quanto no técnico. Dessa carga horária, duas mil e quatrocentas horas (2.400) são destinadas à Formação Geral Básica (FGB), que é composta pelas seguintes disciplinas: Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química) e Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História, Sociologia). O conteúdo da FGB é definido pela BNCC, que traz as competências, habilidades e conhecimentos essenciais a serem trabalhados em cada disciplina, definindo assim o currículo de toda Educação Básica no Brasil. Essa alteração aumentou a carga horária da FGB de mil e oitocentas horas (1.800) para duas mil e quatrocentas horas (2.400).

Além da ampliação da carga horária, a criação de itinerários formativos foi uma novidade para esta nova composição curricular, estabelecendo assim uma carga horária mínima de seiscentas horas (600), excetuando-se a formação técnica profissional, que pode chegar até mil e duzentas horas (1.200). A nova lei prevê cinco itinerários formativos, que servirão como um aprofundamento das seguintes áreas do conhecimento ou do ensino técnico:

- I- Linguagens e suas tecnologias
- II- Matemática e suas tecnologias
- III- Ciências da natureza e suas tecnologias
- IV- Ciências humanas e sociais aplicadas
- V- Formação técnica e profissional, organizada a partir das diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica (EPT)⁶.

A Lei propõe que cada instituição escolar ofereça, pelo menos, dois itinerários formativos, isentando dessa obrigatoriedade as escolas que oferecem o EPT. Se o aluno optar pela Educação Profissional e Técnica como itinerário formativo, ele poderá cursá-la durante o turno regular da escola – integrado ao Ensino Médio. De acordo com o texto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) juntamente com os sistemas estaduais e distrital devem elaborar diretrizes para aprofundamento dos itinerários, reconhecendo as diversidades da educação indígena e quilombola. Outra novidade é que o ensino de língua espanhola não é mais obrigatório, podendo ser ofertado de acordo com os sistemas de ensino. O quadro a seguir traz um comparativo de mudanças com a implementação da Reforma.

Quadro 1- Organização do Ensino Médio antes da Reforma e após a Reforma de 2017

⁶ <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept> - Acesso em: 24/05/25

Antes da Reforma	Depois da Reforma
1.800 horas para os componentes curriculares- Ensino Regular.	2.400 horas para os componentes curriculares- Ensino Regular.
1.200 horas para itinerários formativos.	600 horas para itinerários formativos.
Português e matemáticas são obrigatórios.	Inglês, artes, educação física, humanas e ciências da natureza voltam a ser obrigatórias.
1.800 horas de formação básica para o ensino médio técnico.	2.100 horas de formação básica para o ensino técnico, sendo 300 horas para matérias relacionadas a essa formação.
1.200 horas para itinerários formativos técnicos.	Até 1.200 horas para itinerários formativos técnicos.
A escola escolhe o itinerário formativo.	Obrigatoriedade de haver pelos menos dois itinerários formativos.

Fonte: Produção Própria

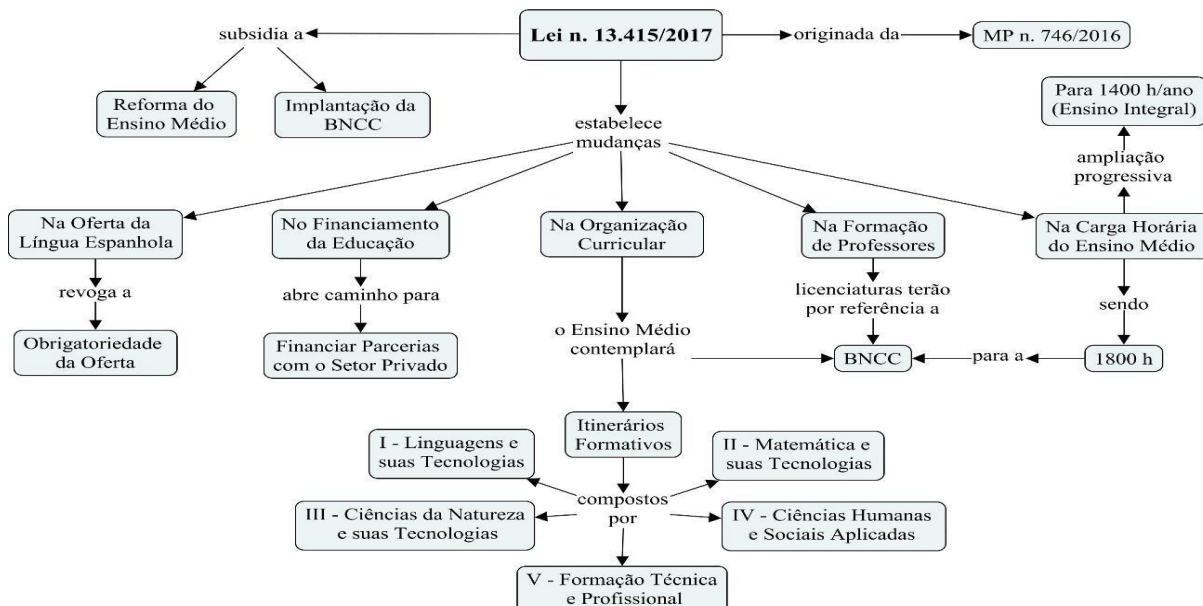
Além disso, conforme o texto, é de competência da União o desenvolvimento de indicadores que irão estabelecer padrões de desempenho desejados para o ensino médio, que servirão de referência nos processos nacionais de avaliação, por meio da BNCC e das diretrizes nacionais de aprofundamento. Os estados também deverão ofertar, na sede de cada um de seus municípios, pelo menos uma escola de sua rede pública com ensino médio regular noturno, se existir procura e matrícula efetivada de discentes.

No que concerne à expansão das matrículas no ensino médio integral, serão considerados critérios de equidade, para que se assegure a inclusão, nas variadas etapas e modalidades educacionais previstas no texto, dos seguintes indivíduos: estudantes em situação de vulnerabilidade social, população negra quilombola, alunos da área rural, indígena e pessoas com deficiência. Para se assegurar a igualdade de condições de acesso a este novo modelo de ensino, garantir a permanência e a sua conclusão, os sistemas de ensino, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE para cada uma das modalidades da educação básica, vão garantir que a oferta curricular do ensino médio obedeça às seguintes realidades presentes na Lei.14.945/24b, Art. 3 incisos I e II:

- I- as especificidades, as singularidades e as necessidades que caracterizam as diferentes populações atendidas no ensino médio; e
- II- as condições necessárias à estruturação da oferta e do atendimento escolar em período noturno. (Brasil, 2024)

A Lei 13.415 (Brasil, 2017) também culminou em inúmeras mudanças, como apresentadas, de forma sistêmica por Branco *et al* (2018) no quadro a seguir:

Figura 1- Principais mudanças estabelecidas pela Lei Nº 13.415/2017



Fonte: Branco *et al* (2018, p.65)

Observa-se que esta legislação modificou o contexto educacional do Ensino Médio público do Brasil de forma muito complexa. Vale ressaltar que essas não foram as únicas modificações normativas que ocorreram em nossa legislação educacional. A Lei 14.945/24b também alterou outras legislações⁷, que tratam de temas relacionados ao apoio de transportes estudante de educação básica (Lei nº 11.096/2005), às Diretrizes para o Ensino Técnico Profissionalizante (Lei nº 14.640/2023), à oferta de cotas nas universidades públicas (Lei nº 12.711/2012), à Política Nacional do Ensino Médio (Lei nº 14.818/2024a) entre outras.

A análise crítica revela que a Reforma propala sobre a flexibilização curricular, a ampliação da carga horária e a incorporação de itinerários formativos diversificados como aspectos potencialmente inovadores. Contudo, sua implementação expôs desigualdades existentes entre redes de ensino e evidenciou desafios estruturais, financeiros e pedagógicos que não asseguram condições efetivas para a transformação educacional. Observam ainda a falta de financiamento consistente, planejamento articulado e participação democrática, fatores indispensáveis para garantir equidade e qualidade na educação pública brasileira. Assim, a

⁷ Devido ao recorte assumido neste trabalho, concentra-se, apenas, em apresentar as modificações que incidem na composição do currículo escolar, mais precisamente naquelas contidas na Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entretanto, outras leis sofreram alterações com a sanção da Lei 14.945/2024b, como as leis a seguir: Lei 11.494; Lei 5.452; Lei nº 14.640/2023; Lei nº 11.096/2005; entre outras.

efetividade da lei depende não apenas de sua ação normativa, mas de políticas públicas e de uma concepção de formação da juventude brasileira.

A expansão obrigatória da carga horária para mil e quatrocentas horas (1.400) anuais apresenta outro problema: a falta de infraestrutura adequada. Muitas escolas brasileiras não têm salas suficientes, enfrentam quadros reduzidos de docentes e possuem turnos sobrecarregados, o que dificulta a implementação sem prejuízo da qualidade do ensino. Assim, a ampliação prevista em lei mostra-se descolada da realidade das redes públicas, acarretando improvisações, turmas superlotadas e sobrecarga pedagógica.

A análise dos problemas evidenciados na implementação da Lei nº 13.415/2017 demonstra que, embora a Reforma tenha sido anunciada pelo governo como um avanço, sua implementação revelou fragilidades estruturais, pedagógicas e sociais que comprometem seus resultados. A desigualdade na oferta dos itinerários, a falta de infraestrutura para a ampliação da carga horária, a insuficiência de financiamento, a segmentação precoce de estudantes e a ausência de participação democrática na formulação da lei constituem obstáculos significativos para a efetivação de um Ensino Médio equitativo e de qualidade.

1.3 A Reforma do Ensino Médio: críticas e discussões

Nesta subseção, com base no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (1977), busca-se mostrar como a mudança na estrutura curricular das escolas de Ensino Médio no Brasil camufla objetivos que só servem a interesses projetados pelos intelectuais orgânicos da burguesia. Partindo desta premissa, a implementação do NEM no Colégio Estadual CAIC Euclides da Cunha será objeto principal a ser analisado neste trabalho. A partir dela, pretende-se comprovar que este novo projeto de ensino, ancorado em um discurso de currículo autônomo, flexível e inovador, é só uma nova prática de uma velha tentativa de domínio de classes, exploração e monopólio dos meios de produção.

Dessa forma, a análise da instituição escolar contemplada nesta pesquisa traz respostas cruciais às problematizações levantadas neste estudo e, além disso, permite-nos inferir também que outras instituições públicas escolares passam pelos mesmos problemas, ou até mesmo outros novos que não foram mencionados aqui, contribuindo, então, para compor um repertório vasto de mazelas que comprovam o real interesse desses grupos em reestruturar o modelo de ensino aplicado no Brasil.

A partir da leitura de Marx e Engels (1977), entendemos que o processo de humanização dos sujeitos se dá por uma força estabelecida pelas relações de trabalho. Portanto, a maneira como essa força se estrutura é fator determinante para a criação de uma consciência, em outras palavras, a consciência é fruto de suas relações com o mundo biossocial, mas sempre subordinadas a ele e aos seus contextos de vida concreta. Sendo assim, o conceito de humanização é construído por um emaranhado de fatores ligados à condição social e biológica do homem, que vai formando a consciência de sujeito pertencente ao meio em que está inserido. Baseado nesta natureza da construção da existência, o homem é compreendido pelos autores com um ser ontológico.

Esta definição parte do princípio da perspectiva dialética e materialista, já que o ser humano não é concebido com um ser individual, mas sim fruto de um ser social cuja existência e o seu desenvolvimento no meio dependem das ligações e relações do ambiente em que estão inseridos. A ideia de ser social vai muito mais além do que uma construção de um indivíduo consciente, uma vez que ela perpassa as suas relações históricas e materiais, bem como fatores ligados ao trabalho e sua produção. Por conseguinte, a ontologia do ser social trazida pelos autores fornece uma evolução completa da natureza humana e sua inserção na sociedade, salientando não só a importância do trabalho, mas também a sua ligação com os meios de produção e a luta de classes.

Tonet (2013), em sua obra “Método Científico: uma abordagem antológica”, afirma que a ontologia do ser social não é uma construção criada unicamente por Marx, mas um reflexo dos anseios da classe trabalhadora que foram formalizados pelo teórico. Sobre essas considerações, Tonet (2013) traz a seguinte afirmação:

A elaboração de uma de ontologia do ser social não é uma invenção de Marx, não é um construto meramente teórico. Certamente é uma construção teórica, mas, muito antes disso, é uma tradução ideativa, demandada pela classe trabalhadora, de uma realidade efetivamente existente (Tonet, 2013 p. 70).

Com base no teórico supracitado, vê-se que a educação também se formaliza como uma demanda da classe trabalhadora, visto que ela permite a interação entre os sujeitos, a formalização de conceitos de cidadania, a construção de um pensamento crítico e fornece também instrumental importante para a atuação dos indivíduos no mundo trabalho. Dessa forma, a educação precisa ser compreendida e utilizada como um elemento de transformação social, impulsionada por mudanças significativas, desenvolvendo habilidades, conhecimentos, valores e princípios que forneçam a participação ativa do indivíduo em uma sociedade mais justa e igualitária. Compreende-se, então, que a educação é um elemento que não pode ser utilizado como reprodução de interesses da classe dominante, suprimindo suas necessidades de

mercado. Marx e Engels (2004) criticam claramente a qualificação profissional baseada em interesses do capital, como se observa no seguinte trecho:

O sistema de ensino é atendido assim como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto em nível ideológico quanto técnico e produtivo. (Marx e Engels, 2004 p. 15).

A partir da leitura deste trecho, compreende-se que o sistema de ensino é arquitetado para que não seja desperdiçada a força de trabalho, bem como a integração dos indivíduos nele resultará no seu aproveitamento máximo. Quando se assume, neste trabalho, a postura de que a forma como a educação é concebida historicamente no Brasil, motivada por interesses econômicos e políticos, levamos em consideração que essas pequenas ou grandes intervenções no sistema educacional sempre foram objeto de análise de grandes estudiosos que se debruçaram em tais fenômenos para elaborar suas teorias.

No que diz a respeito da Nova Reforma do Ensino Médio, que modificou drasticamente a composição curricular e a oferta de disciplinas, observa-se que essas análises podem ser referidas ao que Marx e Engels (2004) já pontuavam sobre intervenções como danosas à formação cidadã, resultantes de um processo de alienação para fins econômicos. Sobre essa afirmativa, podemos observar neste trecho:

[...] um marco da cisão onde alienação da força de trabalho é um fato natural. A educação não se produz somente no seio das disciplinas ‘não úteis’ que possam dividir-se nas chamadas matérias humanísticas, mas, muito especialmente, na organização de todo o sistema. Daí que a luta pela transformação do sistema não se leve a cabo contra esta ou aquela ideologia, senão contra o caráter ideológico que possui sua própria estrutura. (Idem, p. 15 e 16)

Esses apontamentos feitos pelos autores nos levam a compreender que as relações laborais podem possuir inúmeras camadas e subdivisões do trabalho (agrícola, industrial, comercial etc.), que derivam do desenvolvimento de uma nação. A possibilidade de muitas frentes de trabalho pode acarretar conflitos de interesses opostos, devido à pluralidade e dinamicidade que essas estruturas exigem. Ademais, essas particularidades, a depender da frente de trabalho, podem criar outras demandas relacionadas a essas frentes que estão ligadas intrinsecamente ao modo de exploração seja na agricultura, seja no ramo comercial ou industrial.

Dentro deste contexto, assume-se que a Reforma do Ensino Médio traz uma série de deformidades, ornamentada por um discurso falacioso neoliberal, que só amplia as

desigualdades já existentes. O discurso neoliberal, dentro do contexto educacional do Brasil, revela ações muito bem delineadas. O setor empresarial vive a partir do serviço da dívida pública e qualquer área social que pressione o aumento por mais recursos públicos (educação, saúde, assistência social etc.), sofre uma pressão desses grupos para travar este tipo de investimento. Este novo projeto educacional segue o mesmo viés, porque apresenta novidades que demandam investimento, mas sem nenhuma perspectiva orçamentária para se cumprir os dispositivos previstos em lei. Em relação a esses recursos, percebe-se também que há uma clara tentativa de sua gestão por esses grupos empresariais, para que se tenha total controle daquilo que é investido e oferecido aos cidadãos.

Outro aspecto importante, recai na tentativa de esta reforma visar à formação de um indivíduo neoliberal, ou seja, aquele que acredita que é empreendedor de si mesmo. Quando analisamos nas redes sociais os famosos *coachs* de empreendedorismo, comprova-se que este projeto tem a finalidade de formar um indivíduo com mesmas características desse estereótipo. Indivíduo este que passe a acreditar que Reforma Trabalhista⁸ (2017) ou Reforma da Previdência⁹ (2019) são positivas para a sociedade e que a meritocracia é um valor que pauta esse tipo de sujeito.

Em meio a este cenário de intervenções por meio dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), advindos do setor privado, as modificações feitas na BNCC engendram os desejos do empresariado de solucionar, por meio de políticas educacionais, crises do mercado, secundarizando assim as questões sociais. Zanatta (2017) ao tratar da invenção do setor empresarial na educação pública, apresenta a seguinte análise:

[...] em função dessa regulação social, promovida entre os poderes público e privado, as discussões que permeiam as políticas públicas educacionais se tornaram mais complexas. Isto porque o Estado vem perdendo seu papel central como autor da regulação e os empresários, através de suas organizações, (instituições filantrópicas, ONGs, fundações), vão se consolidando como protagonistas das políticas educacionais. (Zanatta, 2017, p.324)

Além da interferência dos organismos internacionais que, historicamente, já intervinham na educação pública brasileira, o empresariado também vem se consolidando, muito por conta da grande representatividade em nosso contexto político. A falta de uma participação efetiva de professores, alunos e comunidade escolar na elaboração da BNCC tal como ocorreu com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), na década de 1990, nos confirma que há uma

⁸ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm - Acesso em: 21/05/2025

⁹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm - Acesso em: 21/05/2025

grande força neoliberal que almeja controlar o que deve ser ministrado em sala de aula. Um exemplo disso é o que podemos constatar no seguinte trecho da BNCC (Brasil, 2017):

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. (Brasil, 2017 p.16)

A citação evidencia o tipo de formação de indivíduo almejada pelos setores empresariais: um indivíduo flexível, totalmente adaptável à lógica empresarial consonante com os princípios neoliberais em oposição à formação emancipatória do cidadão. Sendo assim, não cabe ao aluno compreender a realidade para desenvolver o senso crítico e estar comprometido com a sua plena formação, mas sim desenvolver habilidades e competências que o mercado exige. Dessa maneira, o conhecimento se traduz pela soma de habilidades que o indivíduo deve desenvolver para atuar unicamente no mercado trabalho, excetuando-se o conhecimento que será capaz de transformá-lo socialmente.

Quando se fala em modernidade no ensino, depreende dele a ideia de que algo novo é bom, trará inovações e novas perspectivas para vida educacional, financeira e na formação cidadã. Essa ideia de inovação também veio atrelada ao conceito de integralidade no ensino. O aumento da carga horária para que se obtenha um ensino integral exige investimento público, que já estabelecido pela PEC 241¹⁰ (Projeto de Emenda Constitucional), derruba a obrigatoriedade de o Governo Federal investir dezoito por cento (18%) do orçamento em educação previstos pela Constituição Federal¹¹. Diante deste cenário, são identificadas falácias e incoerências deste novo modelo de ensino, uma vez que é impossível falar em integralidade sem aumento do quadro de docentes, reforma dos espaços escolares, laboratórios que vão atender ao ensino técnico ou toda logística que implique essas alterações. Dessa forma, essa nova visão de ensino incube ao sujeito a responsabilidade pelo seu fracasso, isentando o sistema

¹⁰ [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351-](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351) acessado em 04/05/2025

¹¹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm - Acessado em 04/05/2025

educacional em vigor desse processo, culpabilizando os submetidos a este modelo educacional como maus gestores do seu capital humano.

A temática da educação é um campo de disputa de narrativas e interesses políticos e a reforma do ensino faz parte deste contexto. Entendida sob essa óptica, a educação fica submetida à lógica econômica, compreendida com um bem privado- uma mercadoria. Para atender as exigências do mercado, ela passa a adotar o modelo das empresas privadas, voltado para as questões de produtividade, rentabilidade e eficiência. Portanto, nessa perspectiva, é possível fazer uma analogia que permita enxergar as escolas como empresas, os alunos como clientes e os professores como prestadores de serviço. Piccinini, Magalhães e Moreira (2021) apontam importantes aspectos sobre este aspecto:

Segundo o senso comum da burguesia nacional, **para o avanço imperialista brasileiro é imprescindível o desenvolvimento das forças produtivas**; ele dependeria cada vez mais de força de trabalho qualificada, condição *sine qua non* para o aumento da produtividade e como elemento da competitividade entre concorrentes (internos ou externos). Novamente a contradição se revela, a massificação da formação da força de trabalho pela via escolar – mesmo considerando a diversidade de organizações educacionais – não tem satisfeito os desejos de melhoria da produtividade do trabalho. (grifo nosso) (2021, p. 375)

Compreendida a formação docente como utilitarista, pragmática e acrítica, o desenvolvimento das suas forças de trabalho é também elemento primordial para este avanço neoliberal. A construção da figura do professor reproduz os interesses do empresariado e instrumentaliza a docência para servir a determinados interesses da burguesia, em outras palavras, não só o aluno é formado para ser um “vendedor” do seu capital humano, como também o professor “negocia” sua capacidade de trabalho para atuar na formação massiva de trabalhadores, aumentando, dessa forma, seu ciclo de exploração e mão de obra e diminuindo o preço de sua força de trabalho.

Portanto, quando se observa a arquitetura proposital deste cenário na educação, e mais especificamente no exercício da docência, há uma descentralização da participação do professor nos exercícios de suas competências no que tange à forma como este profissional vai atuar, o controle dos seus conteúdos e esgotamento de seus direitos. Por conseguinte, a flexibilização das relações laborais permite a multifuncionalidade na formação docente e das atribuições exercidas no trabalho, proletarizando, assim, os serviços educacionais. A destituição do docente de suas atribuições impede que ele realize a atividade de socialização dos conteúdos, a sua elaboração com finalidade crítico-reflexiva, bem como a sua sistematização. Frigotto e Ramos (2016, p.30) chamam este processo de reformulação curricular de “Contrarreforma”, termo

muito utilizado por diversos autores do campo crítico, que revela um ataque ao conceito de educação básica, pública, gratuita e profissionalizante, a formação docente e a profissionalização do Ensino Médio no Brasil em consonância com os ideais de determinados grupos empresariais (o movimento Todos pela Educação¹² é um exemplo).

2: O COLÉGIO CAIC EUCLIDES DA CUNHA

O Colégio Estadual CAIC Euclides da Cunha é uma instituição pública da rede estadual do Rio de Janeiro localizada na comunidade de Rio das Pedras, em Jacarepaguá. Embora o nome remeta a Euclides da Cunha, escritor e jornalista brasileiro, a unidade integra a rede de CAIC (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), complexos educacionais criados para ofertar educação com ações integradas de ensino, cultura e assistência social. A instituição oferta Ensino Médio, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e pré-vestibular¹³.

A escola atua como uma importante instituição pública dentro da comunidade de Rio das Pedras, região marcada por intensa mobilização social e desafios urbanos. Ao longo dos anos, o CAIC Euclides da Cunha recebeu iniciativas de pesquisa e projetos comunitários que ressaltam seu papel local. No âmbito acadêmico, Santos (2019), em sua monografia apresentada à Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), investigou hábitos de leitura e questões de autoestima, evidenciando tanto problemas estruturais quanto potencialidades pedagógicas da comunidade escolar. Fernandes (2022), em sua dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), apresenta o seu percurso pedagógico voltado para a criação dramatúrgica, aplicada a seus alunos do CAIC Euclides da Cunha.

Segundo Relatório Final da CPI das Milícias¹⁴ em 2008 (ALERJ, 2008, p. 60), a comunidade era marcada por uma forte presença de migração nordestina, aproximadamente 80%, tornando assim a região um grande complexo comercial que atende inúmeras famílias. O

¹²

https://todospelaeducacao.org.br/noticias/?gad_source=1&gad_campaignid=11358192952&gbraid=0AAAAADoDyPRz46oyRP8lQlgRh43_PfVVk&gclid=CjwKCAiA7LzLBhAgEiwAjMWzCNiE13RM3YL817Pab3F6w5UXb7wEDEKxcGFNlSv-KY7k1_gS8SKcyhoCKSYQAvD_BwE

¹³ https://culturaeduca.cc/equipamento/escola_detalle/33105065/?utm_source=chatgpt.com#fndtn-panel-ficha - acessado em 13/10/2025

¹⁴ <https://static.poder360.com.br/2024/01/relatorio-final-cpi-das-milicias-marcelo-alerj-2008.pdf>

morador de Rio das Pedras tem origem humilde, convive com a forte presença de grupos paramilitares (milícias) e facções criminosas, que disputam o controle econômico da região, gerando assim dependência de “serviços paralelos” e um poder local informal.

No plano da comunicação e engajamento com a comunidade, o CAIC Euclides da Cunha mantém presença em redes sociais¹⁵ (por exemplo, perfil institucional no *Instagram* e páginas locais no *Facebook*), onde registra projetos, atividades escolares, eventos e informes para famílias e alunos. Essa presença pública facilita o diálogo com moradores, ONGs e parceiros e torna visíveis atividades como cineclubes, exposições e ações culturais.

O colégio atualmente, é composto por um quadro de cento e oitenta e três (183) servidores divididos em docentes, coordenadores, diretores e técnicos administrativos e dois mil duzentos e cinquenta e nove (2259) alunos regularmente matriculados nas turmas dos três anos do Ensino Médio, segundo dados fornecidos pela Secretária Estadual de Educação¹⁶ (SEEDUC). Antes da Reforma, eram ministradas as disciplinas de Matemática, Português, História, Geografia, Química, Física, Artes, Sociologia, Filosofia, Inglês e Espanhol e Educação Física. Hoje, com a implementação da Reforma, a escola segue o currículo previsto pelos dois itinerários formativos oferecidos na instituição: Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

Em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹⁷, a escola afirma que seu compromisso educacional consiste em promover uma formação integral que desenvolva cidadãos críticos, éticos e participativos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem, como se afirma no trecho:

Por finalidades, entendem-se os valores educativos com os quais o CAIC Euclides da Cunha se compromete; eles explicitam a visão de HOMEM que subjaz ao seu PPP. Em outras palavras, são os atributos que se quer proporcionar a cada aluno, como forma de contribuir para uma sociedade com mais qualidade de vida para todos. Estes atributos ou qualificações devem ser observados na prática social das pessoas, no seu convívio na família, no trabalho, na comunidade em geral. Por serem finalidades, estes atributos são o resultado esperado para o processo de Educação Básica como um todo. Isso significa que eles são construídos ao longo do processo, através do alcance de objetivos ao nível do ensino médio e da nova educação de jovens e adultos (NEJA). (Projeto Político-Pedagógico, 2017, p.9)

Esse trecho destaca que as finalidades do CAIC vão muito além da simples transmissão de conteúdos: elas representam os valores essenciais que a escola assume como compromisso

¹⁵ <https://www.instagram.com/caiceuclidesdacunha?igsh=MW0xeDNxcHlqeDY3OQ==>

¹⁶ <https://consultaqh.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx> acesso em 22/11/2025

¹⁷ Anexo 1

formativo. Ao definir a visão de ser humano que orienta seu PPP, a instituição reafirma que a educação deve resultar na construção de atributos que se expressem na realidade dos estudantes, na família, no trabalho e na comunidade. Assim, a escola reconhece que tais qualidades não surgem de modo imediato, mas são frutos de um processo contínuo de aprendizagem que se desenvolve ao longo da Educação Básica, especialmente no Ensino Médio e na NEJA, consolidando-se como objetivos centrais de uma formação integral e humanizadora.

Atualmente, a escola tem sido referência em educação inclusiva na região. O Portfólio de Boas Práticas da Inclusão do CAIC Euclides da Cunha¹⁸ apresenta o compromisso da escola com uma educação democrática, acolhedora e centrada no desenvolvimento integral de todos os estudantes. A missão institucional consiste em promover e articular práticas pedagógicas inclusivas, garantindo aprendizagem, autonomia e participação plena dos alunos com deficiência, transtornos de todas as ordens ou altas habilidades. A visão é consolidar-se como referência estadual no atendimento educacional especializado, utilizando tecnologias assistivas, profissionais com formação adequada e processos pedagógicos que desenvolvam o potencial de cada estudante. Os valores que orientam esse trabalho contemplam inclusão e equidade, colaboração, inovação, empatia, formação contínua e responsabilidade ética. O documento também apresenta dados que demonstram o alcance das ações inclusivas: a escola atende 90 estudantes da inclusão distribuídos pelos três turnos, com parte deles acompanhados por articuladores educacionais.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, o Portfólio evidencia um conjunto robusto de ações: Café com Acolhimento, Carômetro Digital, tutorial para elaboração do PEI (Plano Educacional Individualizado), triagem do nível de suporte dos alunos, provões adaptados, OBMEP adaptada, portfólios individuais, banco de questões digital, festas e eventos inclusivos, acompanhamento em atividades externas e o Concurso “Avatar da Inclusão”. Tais iniciativas reforçam uma cultura escolar pautada na participação, no reconhecimento das singularidades e na construção de estratégias pedagógicas acessíveis. Por fim, o documento apresenta metas futuras, como ampliar o número de articuladores, atender 80% dos alunos com apoio direto e consolidar o CAIC como polo estadual de referência em práticas inclusivas, reafirmando o compromisso da escola com uma rede pública mais humana, acessível e transformadora.

A escola constitui-se como uma referência educacional na região, tanto pela sua relevância histórica quanto pela sua atuação social junto às famílias da comunidade. Apesar disso, o prédio apresenta condições estruturais que podem ser classificadas como regulares,

¹⁸ Anexo 2

necessitando de manutenções e investimentos constantes para garantir um ambiente pedagógico de qualidade. Como docente efetivo da instituição, afirmo que a infraestrutura escolar é um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para a aprendizagem significativa dos estudantes. A escola, nesse sentido, é compreendida não apenas como local físico, mas como um espaço social de trocas simbólicas e construção de conhecimento. Assim, compreender o estado das instalações do Colégio Estadual CAIC Euclides da Cunha permite refletir sobre os desafios e potencialidades do ensino público brasileiro.

2.1. Estrutura física e condições de funcionamento

O Colégio Estadual CAIC Euclides da Cunha possui uma estrutura ampla e diversificada, distribuída em um terreno que comporta salas de aula, biblioteca, auditório, refeitório, quadra poliesportiva, sala make (ambiente de recursos multimídia) e setores administrativos. No entanto, observa-se que, embora essas dependências atendam às demandas básicas da comunidade escolar, o estado de conservação ainda está distante do ideal.

De modo geral, as salas de aula apresentam condições regulares de uso. São ambientes amplos, ventilados, refrigerados e iluminados naturalmente, mas alguns espaços apresentam infiltrações, carteiras danificadas e sistemas de ventilação insuficientes para os dias de calor intenso. O quadro branco e os recursos audiovisuais são utilizados de forma pontual, havendo carência de equipamentos tecnológicos que possibilitem práticas pedagógicas mais dinâmicas e inovadoras.

A biblioteca escolar constitui um dos espaços mais significativos da instituição, sendo reconhecida como local de estudo e pesquisa. O acervo é variado, incluindo obras literárias, paradidáticos e materiais de apoio pedagógico. Entretanto, há necessidade de atualização das obras e ampliação do número de exemplares disponíveis. Além disso, a biblioteca carece de climatização e mobiliário adequado para comportar grupos de estudo maiores.

A quadra poliesportiva é coberta e abriga as atividades de Educação Física e eventos culturais da escola. Apesar de seu uso constante, apresenta desgastes naturais, como rachaduras no piso e pintura desbotada. O espaço é fundamental para a promoção da saúde e do convívio social entre os estudantes, mas a ausência de manutenção preventiva compromete parte de sua funcionalidade.

O refeitório é o local destinado às refeições dos estudantes, especialmente durante o horário de intervalo. O espaço é arejado, porém, o mobiliário e os equipamentos da cozinha

demandam substituição e modernização. A oferta da merenda escolar segue o padrão estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação, mas a limitação do espaço físico dificulta a acomodação de todos os estudantes nos horários de pico. A alimentação escolar, conforme orienta o Programa Nacional de Alimentação Escolar¹⁹ (PNAE), é parte integrante do processo educativo e deve ser realizada em condições higiênicas e estruturais adequadas.

A sala *make*, ambiente destinado à produção audiovisual, informática e projetos interdisciplinares, representa uma iniciativa recente de modernização do espaço escolar. Equipada com computadores, câmeras e projetores, a sala é utilizada para atividades criativas e oficinas tecnológicas. No entanto, o uso ainda é restrito devido à necessidade de manutenção dos equipamentos e ampliação da rede elétrica e de internet.

O auditório é um espaço de grande relevância para a escola, abrigando reuniões, apresentações culturais, palestras e eventos comunitários. Com capacidade média para 200 pessoas, o ambiente possui palco, sistema de som e iluminação, mas apresenta deficiências na acústica e nas instalações. Apesar dessas limitações, o auditório desempenha importante papel como espaço de expressão e socialização dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.

Apesar das inúmeras limitações físicas e estruturais que marcam a realidade da escola, o corpo docente permanece profundamente comprometido com a qualidade do ensino. Mesmo diante de poucos recursos pedagógicos e infraestrutura insuficiente, os professores se dedicam a planejar aulas significativas, buscando estratégias para o trabalho significativo junto aos estudantes e, assim, ampliar os processos formativos, para além da reprodução. Esse empenho cotidiano revela não apenas profissionalismo, mas também a convicção de que a educação pode transformar vidas, mesmo quando o ambiente escolar impõe desafios constantes.

2.2. A implementação do NEM no Caic Euclides da Cunha

A Reforma do NEM trouxe um novo contexto pedagógico para a instituição. Cercada de desafios e incertezas, todo corpo docente e equipe pedagógica vêm somando esforços para se adequar a esta nova realidade e manter o seu compromisso social educacional. Os professores da instituição afirmam que o NEM promove um empobrecimento cultural e humano dos estudantes. Ao retirar obrigatoriedade das humanidades, das artes e das ciências sociais, o documento reduz a formação crítica, limita a compreensão da realidade e restringe o

¹⁹ <https://www.gov.br/secom/pt-br/aceso-a-informacao/comunicabr/lista-de-acoes-e-programas/programa-nacional-de-alimentacao-escolar-pnae>

desenvolvimento ético, cultural e político dos jovens, justamente aqueles que mais necessitam de uma formação ampla para enfrentar desigualdades sociais. O NEM, em vez de democratizar o acesso ao conhecimento, aprofunda a dualidade estrutural da educação brasileira.

Especificamente no CAIC Euclides da Cunha, é possível identificar problemas que vão de encontro às propostas de inovação curricular e prática pedagógica oferecidas pela nova Reforma. Os itinerários formativos mostram um grande desafio para as escolas, pois o aluno fica limitado à escolha de itinerário circunscrita à oferta da escola, uma vez que ele sempre optará pela instituição de ensino que seja mais próxima à sua residência. Pelo fato de as escolas não oferecerem todos os itinerários, o aluno se vê totalmente limitado nessa escolha, sendo obrigado a cursar o ensino médio em uma determinada instituição não por opção, mas sim por critérios de proximidade regional. Dessa forma, observa-se que a ideia de uma inovação curricular não se sustenta na realidade das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro e, em especial, na unidade escolar contemplada nesta pesquisa, já que as escolas oferecem somente o mínimo exigido de dois itinerários apenas.

Nas ementas dos itinerários formativos de 2025, fornecidas pela escola e presentes no *site* da SEEDUC²⁰, é possível constatar inúmeros problemas que inviabilizam a prática docente neste novo contexto educacional. O NEM trouxe uma proposta de reformulação curricular, mas as instalações físicas das escolas e os seus recursos (salas apropriadas, bibliotecas, laboratórios, quadra poliesportiva, sala make etc.) não receberam qualquer tipo de investimento, ou seja, fez-se uma nova reforma curricular, no entanto não houve investimentos nas instalações para que se pudessem atender as novas diretrizes pedagógicas trazidas nessas ementas.

Ademais, ao analisar os dois itinerários formativos oferecidos pelo CAIC Euclides da Cunha (Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Matemáticas e suas Tecnologias), pode-se afirmar que o NEM trouxe uma proposta de modificação curricular, mas não contemplou a formação docente. O Referencial do Ensino Médio para o Estado do Rio de Janeiro²¹, em sua introdução, traz as seguintes perspectivas para o NEM, mas não aborda a formação docente, como é possível identificar no trecho a seguir:

O Novo Ensino Médio abre portas para uma abordagem mais flexível e personalizada da aprendizagem. Sob essa perspectiva inovadora, as escolas têm a oportunidade de redefinir suas práticas pedagógicas, promovendo não apenas a excelência acadêmica, mas também a **formação integral dos estudantes**. (Rio de Janeiro, 2024, p. 6)

²⁰<https://sites.google.com/educa.rj.gov.br/ementas2024/orienta%C3%A7%C3%B5es-curriculares/ementas-2025> - acesso em 23/11/2025

²¹ Anexo 3

Embora o trecho da introdução do Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado Rio de Janeiro apresente o NEM como uma proposta capaz de proporcionar uma aprendizagem flexível, personalizada e orientada para a formação integral dos estudantes, a realidade vivenciada nas escolas estaduais e, principalmente no CAIC, está distante desse ideal. A promessa de que os itinerários formativos ampliariam as possibilidades educativas, favorecendo escolhas e trajetórias diversificadas, não se concretiza no cotidiano escola. A promessa de uma ampla e variada oferta de itinerários que contemplassem diferentes áreas do conhecimento, habilidades e projetos de vida, não dá conta de uma nova formação ao aluno egresso do EM. Isso posto, como entender que as unidades escolares disponibilizem, geralmente, apenas dois itinerários, muitas vezes sempre os mesmos, restringindo, na prática, a autonomia estudantil e comprometendo a efetivação da tal formação integral anunciada nas diretrizes?

Essa limitação não decorre de falta de intenção pedagógica em ofertar mais itinerários, mas de fatores concretos: insuficiência de professores com formação adequada para ministrar determinados itinerários, carência de estrutura física, ausência de laboratórios, além de dificuldades logísticas e administrativas que inviabilizam a diversificação curricular prevista na legislação. Assim, ao invés de flexibilizar o processo educativo, o modelo acaba gerando uma formação fragmentada e reduzida, que não dialoga plenamente com os interesses, aptidões e projetos de vida dos estudantes. Desse modo, a formação integral defendida pelo documento permanece como um ideal teórico, distante da organização curricular real das escolas, revelando a contradição entre o discurso oficial e as condições materiais efetivamente oferecidas pela rede pública.

A análise dos dois itinerários formativos ofertados pela Escola Estadual CAIC Euclides da Cunha evidencia que, apesar de estarem alinhados ao formato previsto pelo NEM, suas propostas acabam esvaziando os conteúdos e contribuindo para a precarização do trabalho docente. Os itinerários, por serem reduzidos em número e formulados a partir de uma lógica de flexibilização curricular sem o devido investimento estrutural e pedagógico, resultam em atividades superficiais, pouco articuladas com os componentes curriculares tradicionais e desprovidas de aprofundamento teórico. Essa superficialidade não apenas limita o desenvolvimento intelectual dos estudantes, como também impõe aos professores funções para as quais muitas vezes não possuem formação específica, obrigando-os a atuar de maneira improvisada, sem respaldo formativo e sem condições adequadas de planejamento. Dessa forma, os itinerários formativos, tal como implementados na escola, reforçam um modelo que dilui conteúdos e intensifica a precarização do trabalho docente, revelando um descompasso entre a proposta oficial e a realidade efetivamente vivenciada no cotidiano escolar.

A análise dos itinerários formativos de Linguagens e Suas Tecnologias e Ciências Matemáticas e Suas Tecnologias, presentes no Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, evidencia uma profunda dissociação entre as intenções pedagógicas previstas no documento e as condições materiais e institucionais que caracterizam o cotidiano das escolas da rede. A implementação prática dessas propostas esbarra em restrições estruturais significativas, que acabam esvaziando o sentido formativo dos itinerários.

No itinerário de Linguagens e Suas Tecnologias, o documento prevê que os estudantes desenvolvam competências ligados à leitura crítica, produção textual em múltiplos gêneros discursivos e utilização de tecnologias comunicacionais diversas, como podemos ver neste trecho do Referencial do Ensino Médio, retirado da ementa da disciplina que compõe a trilha formativa intitulada como *Mídias: Linguagem em Ação*:

O propósito primordial dessa trilha é capacitar os estudantes não apenas como consumidores passivos, mas como participantes ativos e críticos dentro do ecossistema midiático. Os componentes curriculares integram-se e complementam-se a fim de oportunizar o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam a compreensão, análise de diversos tipos de linguagens e a produção de conteúdo em diferentes formatos midiáticos como forma de expressão de senso crítico, em consonância com leituras de mundo e posicionamentos como sujeitos sociais. (Rio de Janeiro, 2024, p. 12)

Sugere, ainda, o trabalho articulado com linguagens artísticas, audiovisuais e digitais, demandando ambientes que favoreçam a experimentação estética e a integração entre diferentes meios expressivos. Entretanto, quando se observa que no CAIC a aplicação dessas atividades, torna-se evidente que tais demandas esbarram na sua infraestrutura insuficiente. A instituição dispõe de laboratório de informática com espaço limitado para atender a demanda das turmas, acesso contínuo à internet precário, equipamentos multimídia de baixa qualidade, espaços inapropriados para práticas de linguagem artística ou materiais que sustentem atividades de produção audiovisual ou multimodal.

Essa limitação estrutural leva a um esvaziamento das práticas previstas nas ementas, obrigando o professor a reduzir o itinerário a atividades de baixa complexidade, repetitivas e pouco integradas com a proposta original. Assim, a promessa de formação ampliada e crítica, fundamentada no uso diversificado de linguagens, converte-se em práticas tradicionalizadas e restritas, distantes das exigências contemporâneas de letramento múltiplo. O que deveria ser um espaço de experimentação e ampliação cultural transforma-se, na prática, em uma continuidade empobrecida do ensino regular, o que evidencia a contradição entre o discurso oficial e a realidade vivenciada pela comunidade escolar.

Situação semelhante se identifica no itinerário de Ciências Matemáticas e Suas Tecnologias, cujas ementas destacam o desenvolvimento de competências relacionadas ao raciocínio matemático, à resolução de problemas, à interpretação de gráficos e tabelas e ao uso de ferramentas tecnológicas para modelagem e simulação, como se pode observar no trecho da ementa:

A área do Conhecimento de Matemática e suas Tecnologias, conforme a BNCC e o Novo Ensino Médio, enfatiza a aplicação prática e interdisciplinar da Matemática, incentivando o raciocínio lógico e a resolução de problemas do cotidiano. O uso de ferramentas tecnológicas, como softwares e recursos online, é destacado para facilitar o aprendizado e a visualização de conceitos. A abordagem também promove a integração da Matemática com outras disciplinas, ampliando a compreensão dos estudantes. O objetivo é desenvolver competências para lidar com desafios atuais, estimulando habilidades como pensamento lógico, computacional e análise de dados. (Rio de Janeiro, 2024, p. 441)

A ênfase é colocada no pensamento investigativo e na capacidade de mobilizar conhecimentos matemáticos em contextos cotidianos complexos, o que pressupõe práticas pedagógicas fundamentadas em metodologias ativas, projetos investigativos e recursos tecnológicos específicos. No entanto, a implementação dessas propostas enfrenta obstáculos semelhantes aos encontrados no itinerário de Linguagens.

A maioria das escolas carece de materiais concretos para atividades práticas, não possui *softwares* matemáticos instalados, não dispõe de calculadoras científicas para uso coletivo e encontra dificuldades até mesmo na manutenção de quadros, mesas, cadeiras e outros equipamentos básicos. A infraestrutura física, muitas vezes deteriorada, inviabiliza o desenvolvimento de atividades que exijam investigação, experimentação ou trabalho colaborativo. Soma-se a isso a ausência de laboratórios adequados, que poderiam oferecer condições para o uso de tecnologias digitais ou materiais manipuláveis essenciais para a compreensão de conceitos matemáticos abstratos.

Outro ponto crítico diz respeito à formação docente, elemento central para garantir a consistência pedagógica dos itinerários formativos. No itinerário de Linguagens, muitos professores não receberam formação continuada que os preparou para trabalhar com multiletramentos, produção audiovisual, práticas interdisciplinares ou tecnologias de informação e comunicação. Já no itinerário de Ciências Matemáticas, a situação é ainda mais grave: docentes de diferentes áreas, como Física, Química ou mesmo professores sem formação específica, frequentemente são realocados para ministrar disciplinas vinculadas ao itinerário, sem terem recebido a formação sobre metodologias de resolução de problemas, uso de *softwares* matemáticos ou abordagem investigativa. Isso gera insegurança profissional,

improviso pedagógico e, em última instância, precarização do trabalho docente, uma vez que o professor passa a assumir responsabilidades incompatíveis com sua formação de origem.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a proposta de formação integral, embora expressa com rigor teórico nas diretrizes curriculares, permanece como um ideal distante da materialidade cotidiana das escolas públicas. Para que esses itinerários possam cumprir sua função social e pedagógica, é imprescindível que o estado invista em condições estruturais adequadas, garanta formação continuada específica e valorize o trabalho docente, assegurando que os professores tenham meios efetivos para implementar as práticas previstas nas ementas. Sem esses elementos, a formação integral anunciada pelo documento continuará sendo apenas um discurso bem formulado, mas desvinculado da realidade educacional do Rio de Janeiro.

Cabe ressaltar que esse “ideal” está distante da almejada qualidade formativa dos estudantes, que confira possibilidades concretas de compreender e atuar no mundo em constantes transformações. Conceber à Educação Básica em geral e ao Ensino Médio em particular a base da formação da população em idade escolar exige refletir sobre a concepção de educação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Colégio Estadual CAIC Euclides da Cunha, enquanto instituição pública de ensino, reflete as contradições e desafios do sistema educacional brasileiro. Dispõe de uma estrutura ampla, porém desgastada; oferece serviços essenciais, mas enfrenta limitações materiais; cumpre seu papel social, mas ainda carece de investimentos que garantam um ambiente plenamente adequado ao processo de ensino-aprendizagem.

Apesar do estado regular das instalações, o Colégio mantém seu compromisso pedagógico e social com a comunidade de Rio das Pedras, buscando constantemente aprimorar suas práticas e seus espaços. A escola representa, portanto, um espaço vivo de resistência e transformação, no qual a educação se realiza entre as dificuldades concretas e as esperanças que movem professores, alunos e gestores.

A escola pública é, por excelência, o lugar de construção da cidadania e de superação das desigualdades. Nesse contexto, o CAIC mantém-se como um importante símbolo da luta por uma educação de qualidade e inclusiva, reafirmando a necessidade de políticas públicas que valorizem a infraestrutura escolar como condição indispensável para o desenvolvimento integral dos estudantes. Lima (2000) compreende a autonomia da escola como um complexo

de forças que é composto por vários sujeitos atuando na mesma direção, como se observa no trecho:

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, estudantes, e outros membros da sociedade local (Lima, 2000, p. 101).

O trecho de Lima (2000) destaca que a autonomia escolar não deve ser entendida como propriedade isolada de um grupo específico dentro da escola, mas como um espaço dinâmico de disputas, negociações e equilíbrios entre diferentes atores. A escola, portanto, não age de maneira independente: ela é atravessada por forças internas, como professores, gestores e estudantes e externas como políticas governamentais e demandas da comunidade. Assim, a autonomia se constrói no diálogo, revelando que o funcionamento escolar é sempre resultado de relações de poder, interesses e participações coletivas, e não de decisões unilaterais.

A partir da análise realizada nesta monografia, torna-se evidente que a implementação do NEM no Colégio Estadual CAIC Euclides da Cunha não apenas confirma as contradições históricas da escola pública brasileira, mas também revela, de forma concreta, o projeto político que orienta a educação no país sob a racionalidade neoliberal. Longe de representar um avanço, a reforma evidencia um processo de desestruturação planejada, que se alinha aos interesses do capital.

O modelo implementado pelo NEM reafirma o que Saviani (2012) e Frigotto (2016) já apontavam: que reformas educacionais elaboradas sob a hegemonia neoliberal não têm a função de democratizar a educação, mas de ajustá-la às necessidades do mercado. No CAIC Euclides da Cunha, isso se expressa claramente quando observamos a ausência de condições materiais para cumprir o que a legislação exige. Laboratórios inexistentes, infraestrutura degradada, bibliotecas sem atualização, falta de equipamentos tecnológicos e espaços pedagógicos comprometidos revelam que o discurso de inovação não passa de retórica vazia. Não há ensino por projetos, multiletramentos, experimentação tecnológica ou práticas investigativas quando a escola sequer dispõe de condições básicas e isso não é uma falha pontual, mas consequência direta da falta de investimento estrutural que acompanha as políticas neoliberais.

Os itinerários formativos, Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Matemáticas e suas Tecnologias, tornam-se, nessa realidade, uma utopia frente a tantos problemas estruturais. Suas ementas prometem interdisciplinaridade, protagonismo juvenil e uso de tecnologias digitais, porém, na prática, as aulas são realizadas com recursos mínimos, sem laboratórios, sem internet funcional e sem materiais pedagógicos adequados. Os professores, por sua vez, são obrigados

a improvisar conteúdos para os quais não receberam formação específica, sendo submetidos a atuar em áreas que não correspondem às suas licenciaturas. Essa exigência (típica da lógica neoliberal de flexibilização do trabalho) produz um docente multifuncional, sobrecarregado e precarizado, cuja força de trabalho é explorada sob o discurso de autonomia e criatividade.

Assim, a Reforma contribui não apenas para a precarização objetiva da profissão docente, mas também para a precarização simbólica, ao desvalorizar a formação intelectual do professor e reduzir seu papel à execução de competências úteis ao mercado. O professor deixa de ser intelectual orgânico e passa a ser gestor de habilidades. Essa mudança, como aponta a perspectiva marxista, não é neutra, uma vez que ela transforma a educação em mercadoria e o conhecimento em capital humano, desmontando a função social crítica da escola.

Também se faz necessário analisar o tipo de escola que o NEM oferece à população. Trata-se de uma escola mínima, utilitarista, despolitizada e disciplinadora, que atende à classe trabalhadora com um currículo empobrecido e simplificado, enquanto reserva à elite um ensino robusto, científico e culturalmente ampliado. Nessa lógica, jovens das periferias, como os que frequentam o CAIC Euclides da Cunha, recebem uma formação instrumental limitada a competências básicas para inserção em trabalhos precarizados, terceirizados e instáveis. Em outras palavras: o NEM consolida uma educação que prepara para “empregabilidade”, não para a emancipação.

Isso significa que o NEM não combate a divisão social do trabalho, ao contrário, reproduz e legitima essa divisão. Ao reduzir a carga horária das Ciências Humanas, ao fragmentar o conhecimento, ao esvaziar a formação teórica e ao promover itinerários que a escola não tem condições de ofertar, a reforma reforça a dualidade histórica da educação brasileira, ou seja, uma escola rica para as elites e uma escola pobre para os pobres. Assim, a tão propagada “flexibilização” não passa de um eufemismo para ocultar a desigualdade sistêmica de acesso ao conhecimento.

No CAIC, essa realidade ganha contornos específicos. Com apenas dois itinerários formativos disponíveis, o mínimo permitido por lei, os estudantes não possuem, de fato, liberdade de escolha. A promessa de diversidade formativa torna-se uma impossibilidade pedagógica, que mascara a profunda desigualdade territorial e a ausência de investimentos na escola pública. Em vez de ampliar oportunidades, o NEM reduz horizontes.

Este trabalho, portanto, reafirma que a Reforma não é um projeto pedagógico, mas um projeto político alinhado ao empresariamento da educação e às políticas neoliberais que transformam o saber em produto e o estudante em consumidor. Diante disso, torna-se urgente a construção de um projeto educativo fundamentado na formação omnilateral, no investimento

público, na valorização docente e na compreensão da educação como direito social e instrumento de emancipação. Qualquer reforma que não parta desses princípios estará condenada a reproduzir as injustiças que historicamente estruturam a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALERJ. **Relatório final da comissão parlamentar de inquérito destinada a investigar a ação de milícias no âmbito do estado do Rio de Janeiro**. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2007. Disponível em http://www.nepp-dh.uerj.br/relatorio_milicia.pdf. Acesso em: 15/11/2025.

BRANCO, E. P. et al. **Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio**. Debates em Educação, v. 10, n. 21, p. 47, 31 ago. 2018.

BRASIL (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. (Conhecida como LDB de 1971). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em: 20/12/2025

BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20/12/2025

BRASIL (2005). Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm Acesso em: 20/12/2025

BRASIL (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 20/12/2025

BRASIL (2014). Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de ensino**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL (2016). Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm Acesso em: 20/12/2025

BRASIL (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/13415.htm Acesso em: 20/12/2025

BRASIL (2018). **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> - Acesso em 08/06/2025

BRASIL (2023). Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. **Institui o Programa Escola em Tempo Integral**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 20/12/2025

BRASIL (2024a). Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. **Institui a Política Nacional de Permanência na Escola**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14818-16-janeiro-2024-795255-publicacaooriginal-170861-pl.html> Acesso em: 20/12/2025

BRASIL (2024b). Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Altera dispositivos da legislação educacional brasileira**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html> Acesso em: 20/12/2025

FERNANDES, Ivan. **Criação dramaturgica colaborativa no ensino médio em Rio das Pedras**: Procedimentos para o não ator sem vontade de dizer algo através do teatro. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2022.

FERREIRA, Elza Bartalozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr-jun, 2017.

FERRETTI, C. **A BNCC e a reforma do ensino médio conduzem a um empobrecimento da formação**. ENTREVISTA- EPSJV/Fiocruz, 13/04/2018b. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>. Acesso em:

FRIGOTTO Gaudêncio; RAMOS, Marise. Medida Provisória 746/2016: a Contra-Reforma do Ensino Médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, nº70, p. 30-48, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel**: a política e o Estado moderno. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018

LEITE, S. F. O conceito de educação integral, educação em tempo integral: desafios para o Plano Nacional de Educação. In: COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação**

integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016. 204 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical:** Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 5 ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2000.

LOPES, Thiago da Costa. A sociologia sai da escola: a Reforma Capanema de 1942 e as disputas dos católicos em torno da disciplina no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 24, e334, 2024

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl (1867). **O Capital:** crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PICCININI, Cláudia Lino; MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; MOREIRA, Valéria de Moraes Vicente. A reprodução da força de trabalho e a crise de acumulação, pensando sob a perspectiva da docência. In: MAGALHÃES, João Evangelista P.; AFFONSO, Cláudia R. A.; NEPOMUCENO, Valéria L. C. (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado. Volume II**. Rio de Janeiro: Gramma, 2021. p. 15–46.

MORDENTE, Giuliana Volfzon. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação:** como a educação “inovadora” opera? 2023. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

RIO DE JANEIRO. **Referencial do Ensino Médio para o estado do Rio de Janeiro. Itinerários formativos**. Secretaria de Educação. Governo do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x0e5nsn8>. Acesso em: 06/12/2025

SANTOS, Meira Santana dos **Retratos da leitura em Rio das Pedras:** um estudo de caso sobre acesso, incentivo e autoestima de jovens alunos do colégio estadual CAIC Euclides da Cunha / Meira Santana dos Santos. -- Rio de Janeiro, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008. SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Ana Lúcia Ferreira da. **Políticas para a ampliação da jornada escolar:** a construção da educação integral? São Paulo, 2014. Tese (Doutorado). SILVA, Monica Ribeiro da;

SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, W. V. A. DA. **Precarização da educação e da atividade docente**: notas sobre a experiência na rede pública estadual de São Paulo. *Terra Livre*, v. 1, n. 60, p. 209–236, 2023.

SOUZA, A. L. L. de. A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil. In: FRANÇA, M.; JUNIOR, W. P. B. (Org.). **Políticas e práxis educativas**. Natal: Editora Caule de Papiro, 2017. 308 p

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013

ZANATTA, Shalimar Calegari. A implantação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto do progresso ensino e aprendizagem de Física. In: NEVES, Marcos Cesar Danhoni; ZANATTA, Shalimar Calegari; TROGELLO, Anderson Giovani (Orgs.). **Conhecimento público, educação tutorial e outras reflexões sobre o ensino de Ciências**. Maringá: LCV-UEM, 2017. p. 311-330.

ARQUIVOS ANEXOS

Anexo 1 – Projeto Político Pedagógico da Escola CAIC Euclides da Cunha

Anexo 2 - Portfólio de Boas Práticas da Inclusão - Vídeo Setembro Verde CAIC Euclides da Cunha 2025

Anexo 3 - Referencial do Ensino Médio para o Rio de Janeiro – Itinerários Formativos – Secretaria de Educação do Estado Rio de Janeiro