

## Ciências Humanas e Sociais no Novo Ensino Médio na rota do ultraliberalismo e do neoconservadorismo: a particularidade do Rio de Janeiro<sup>1</sup>

Carlos Soares Barbosa<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-4519-5174>

Leonardo Kaplan<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-6853-6683>

José Carlos Lima de Souza<sup>4</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-2729-593X>

### Resumo

O artigo visa discutir as implicações para a formação dos jovens quanto à redução da carga horária das Ciências Humanas e Sociais no Novo Ensino Médio implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Analisa a matriz curricular e o Catálogo de Itinerários Formativos vigentes na rede estadual desde 2022, à luz do método materialismo histórico-dialético e da Pedagogia histórico-crítica. Ao privilegiar a Pedagogia das Competências, criar novos componentes curriculares, como Empreendedorismo e Projeto de Vida, e reduzir o espaço das Ciências Humanas e Sociais, o Novo Ensino Médio atende a agenda neoliberal, com a formação do trabalhador requerido no regime de acumulação flexível, e a agenda neoconservadora, com o ataque à educação crítica e ao pensamento científico.

*Palavras-chave:* Novo Ensino Médio. Rio de Janeiro. Pedagogia histórico-crítica. Reestruturação produtiva. Reformas empresariais da Educação.

---

### Human and social sciences in the new high school on the route of ultraliberalism and neoconservatism: the particularity of Rio de Janeiro

### Abstract

The article aims to discuss the implications for the training of young people regarding the reduction of the Humanities and Social Science's workload in the New High School implemented by the State Department of Education of Rio de Janeiro. It analyzes the curriculum matrix and the Catalog of Training Itineraries in force in the state network since 2022, in light of the historical-dialectical materialism method and Historical-Critical Pedagogy. By privileging the Pedagogy of Skills, creating new curricular components, such as Entrepreneurship and Life Project, and reducing the space of Human and Social Sciences, this project meets the neoliberal agenda, with the training of the worker required in the flexible accumulation regime, and the neoconservative agenda, with its attack on critical education and scientific thought.

*Keywords:* New High School. Rio de Janeiro. Historical-Critical Pedagogy. Productive Restructuring. Business Education Reforms.

---

<sup>1</sup> Este texto é originário da pesquisa financiada pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), auxílio Jovem Cientista do Nosso Estado.

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: profcarlossouares@gmail.com.

<sup>3</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: leonardokaplan@gmail.com.

<sup>4</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: jocaliso@uol.com.br.

---

## Introdução

Analisar uma política pública exige o esforço de buscar compreendê-la no conjunto das mediações política, econômica, social e cultural que a determinam, bem como atentar para sua singularidade/particularidade em uma dada universalidade. Em se tratando da análise documental, é preciso ir além da sua aparência na tentativa de desvelar o que está velado, pois, como adverte Saviani (1988, p. 191), “a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista”.

Isso exige analisar o Novo Ensino Médio<sup>5</sup> no conjunto das mediações que o determinam; no contexto das profundas transformações no mundo do trabalho e do avanço do ultraconservadorismo em escala mundial. No Brasil, a aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo se materializa em políticas que confrontam diretamente os direitos sociais, das quais se destacam a Emenda Constitucional (EC) n.º 95/2016, a reforma trabalhista (Lei n.º 13.467/2017), a reforma da previdência (EC n.º 06/2019) e a própria reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017).

A forma autoritária e aligeirada com que o Novo Ensino Médio foi instituído e a defesa incisiva de movimentos como Todos pela Educação, Todos Pela Base Nacional e Escola Sem Partido expõem os múltiplos interesses e finalidades previstos com sua implementação e a sua importância para a consolidação do projeto político e societário ultraconservador, posto em execução após o golpe político, jurídico e midiático de 2016.

Mészáros e tantos outros teóricos do pensamento histórico-crítico já destacaram a função da educação escolar na sociedade capitalista, que é a de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Mészáros, 2014, p.15). O Novo Ensino Médio não foge a esta regra. A centralidade conferida à Pedagogia das Competências, como salienta Ramos (2003), objetiva adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas – leia-se, ao trabalho

---

<sup>5</sup> Mantemos o termo “novo”, embora saibamos ser esta uma tática dos reformistas de apresentar seus antigos interesses com uma nova roupagem para dar a ideia de uma novidade.

precarizado, que, no tempo presente, adquire a forma de trabalho intermitente, terceirizado e plataformizado. Todavia, não são apenas os interesses econômicos da agenda neoliberal que são acalentados com o Novo Ensino Médio.

No aspecto político, a formação minimalista e pragmática – materializada com o enxugamento dos conteúdos de base científica e a centralidade colocada no desenvolvimento de competências e habilidades – acaba por atender igualmente a agenda neoconservadora, na medida em que representa um ataque à educação crítica e às Ciências Humanas e Sociais visando arrefecer a luta por direitos e garantir maior controle social (Motta; Frigotto, 2017). Afinal, as elites brasileiras, de natureza patriarcal e escravocrata, jamais aceitaram as manifestações juvenis que tomaram as ruas e confrontaram o poder, em 2013, e ocuparam as escolas em 2015-2016. Além disso, a exclusão na BNCC de questões relativas à diversidade, gênero, raça, sexualidade e desigualdade socioeconômica associada à redução da carga horária destinada às Ciências Humanas e Sociais contribuem para a tentativa neoconservadora de blindar a escola da suposta doutrinação de esquerda e das influências do que denominaram de “marxismo cultural” (Barbosa, 2021).

Com efeito, outro aspecto da Lei n.º 13.415/2017 que merece atenção é a possibilidade de maior margem de lucro vislumbrada pelo empresariado, já que permite o financiamento de instituições privadas com recursos públicos para ofertar parte da formação, inclusive na modalidade a distância.

Neste sentido, mercantilização e privatização da educação pública são alguns dos pilares de sustentação da atual reforma, entendendo que a privatização não se limita à compra de insumos pedagógicos, como livros e apostilas. Como ressalta Adrião (2018, p.12), “trata-se, mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares”.

A participação do segmento empresarial na educação brasileira vem ocorrendo de forma crescente nas últimas décadas, facilitada pela reforma empresarial da educação iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e que se materializa em diferentes áreas – no currículo, na gestão, no financiamento e na formação docente. Desde então, produtividade passou a ser o parâmetro de eficiência e qualidade, aferidas por meio das avaliações externas (nacionais e internacionais) e do alcance de índices e metas. A consequência imediata foi reduzir

o ensino aos conteúdos priorizados nessas avaliações, sobretudo de Língua Portuguesa e Matemática, focalizado no desenvolvimento de competências e sem muito espaço para a criatividade, as artes e o pensamento crítico.

Trata-se de um projeto global, financiado pelas agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial, e que encontra fortes aliados entre frações da burguesia brasileira e da sociedade política, dada a articulação entre os interesses de frações da burguesia local e das burguesias hegemônicas, característica da especificidade brasileira de capitalismo dependente. A padronização curricular é um dos efeitos desejados e com ela busca-se manter o controle ideológico das escolas (Freitas, 2018), formando o trabalhador demandado pelo regime de acumulação flexível, isto é, o trabalhador polivalente, facilmente adaptável às mudanças, despolitizado e conformado a não ter direitos. Eis a razão das reformas empresariais da educação: privilegiar a Pedagogia das Competências em detrimento da Pedagogia histórico-crítica. Esta última reconhece que a função social da escola está “diretamente ligada à possibilidade de favorecer ao máximo o desenvolvimento das potencialidades humanas” (Santos Junior, 2018, p. 57).

A partir da indissociabilidade universalidade-singularidade, temos buscado identificar como vêm ocorrendo a privatização da educação, o controle ideológico e a formação do trabalhador de novo tipo na materialidade histórica do Rio de Janeiro.

Pelo exposto, este texto tem o objetivo de discutir as implicações para as Ciências Humanas e Sociais decorrentes do projeto de implementação do Novo Ensino Médio pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), no contexto da reestruturação produtiva e do avanço do ultraliberalismo e neoconservadorismo, à luz dos referenciais teóricos da Pedagogia histórico-crítica. Para isso, constitui como *corpus* empírico a matriz curricular e o Catálogo de Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio vigentes na rede de ensino (Rio de Janeiro, 2022b).

Metodologicamente, trata-se de pesquisa documental, fundamentada no método materialismo histórico-dialético e que privilegiou as categorias contradição, historicidade, totalidade e universalidade/singularidade. Atentos ao que ressaltam Shiroma: Campos; Garcia (2005) e Saviani (1988), a análise buscou desvelar – para além da aparência – os sentidos de determinados termos postos em circulação pelos organismos internacionais, como empreendedorismo, protagonismo juvenil e projeto de vida, recontextualizados em níveis

regionais/locais e trazem implicações para as políticas educacionais, de modo a atender aos interesses do capital. Focalizamos a análise sobre a organização curricular e a distribuição da carga horária, a fim de problematizar as intencionalidades implícitas no privilegiamento de novos componentes em detrimento das disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais.

Em termos de método, a dialética materialista enfatiza que o pesquisador não deve se restringir à descrição da realidade social, mas ater-se à análise de como essa realidade se produz e reproduz ao longo da história. Nesse sentido, toda pesquisa baseada no método dialético busca captar a lógica interna de funcionamento do objeto investigado e suas contradições, de modo a ultrapassar a sua aparência, a forma fenomênica como se mostra à primeira vista. Como afirma Marx (1978), se a aparência das coisas se confundisse com sua essência, toda ciência seria supérflua.

Como em todo objeto/fenômeno há contradições, tanto específicas quanto universais, elas estarão presentes em qualquer recorte investigativo. O mesmo ocorre na relação universalidade-particularidade da contradição, na relação entre o geral e o particular. O geral não existe sem o particular, assim como o todo não existe sem as partes. Tse-Tung (2004, p. 53) adverte que

[...] sem um conhecimento do que há de universal nas contradições, é impossível descobrir as causas gerais ou as bases gerais do movimento, do desenvolvimento dos fenômenos. Mas se não se estuda o que há de particular nas contradições, é impossível determinar essa essência específica que distingue um fenômeno dos outros, impossível descobrir as causas específicas ou as bases específicas do movimento, do desenvolvimento dos fenômenos e, em consequência, é impossível distinguir os fenômenos e delimitar os domínios da investigação científica.

Percebe-se que, juntamente com a contradição, a totalidade é uma categoria fundamental para entender o método materialista histórico dialético, tendo em vista que todo fato só é compreensível em seu contexto e no todo. O conceito de totalidade, portanto, nos permite abordar a relação dialética entre as partes, sejam elas de nível econômico, social, político, cultural etc.

O desafio ao pesquisador está em captar os elementos mais concretos, as objetivações reais que explicam essa totalidade, não como uma noção genérica, mas como um conteúdo de

natureza histórico-social. Assim, o conceito de mediação é um elemento importante no esforço de distinguir certas parcelas do real nas suas múltiplas determinações. Mediação não é um meio, uma ligação entre um ponto a outro, mas um conjunto amplo de determinações que contribui na constituição das relações sociais, do objeto a ser pesquisado. Trata-se da visão historicizada do objeto singular, cujo conhecimento deve ser buscado nas suas determinações mais gerais, isto é, na sua contextualização histórica.

Pelo exposto, ao analisar os documentos da Seeduc/RJ, procuramos identificar as mediações que os constituem em uma dada totalidade histórica, bem como as contradições que os perpassam e as que são geradas por eles.

O uso da Pedagogia histórico-crítica como referencial teórico-conceitual possibilita identificar o que se esconde nos discursos e nas políticas públicas que defendem o privilegiamento da prática em detrimento da teoria e atacam a educação crítica e emancipatória.

Além desta parte introdutória, o presente texto se estrutura em três seções. A primeira trata do processo de reestruturação produtiva global e seus desdobramentos para o mundo do trabalho e para a formação da classe trabalhadora por meio da educação escolar no Brasil, tendo em vista a posição do País na divisão internacional do trabalho. A segunda discorre sobre o processo de privatização na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, para, em seguida, analisar as finalidades do segmento empresarial e neoconservador para com a formação dos jovens cariocas e fluminenses.

### **Reestruturação produtiva, capitalismo dependente e suas implicações para a educação escolar no Brasil atual**

Sob o aporte do materialismo histórico-dialético, compreendemos o trabalho como um atributo humano, traço fundante de nossa essência. Ao mesmo tempo, ao longo da história, o trabalho foi sendo apropriado segundo os diferentes modos de produção, assumindo particularidades (Saviani, 2007). Entretanto, com o surgimento da propriedade privada e a formação da sociedade de classes, a relação inicial de identidade entre trabalho e educação foi rompida e, com isso, de um processo espontâneo, nas comunidades primitivas, a educação foi se institucionalizando e se diferenciando de acordo com a classe social. Às classes dominantes era destinada uma educação no sentido da formação intelectual e da preparação dos futuros

dirigentes, em um espaço reservado – a escola. Às classes dominadas, cabia uma educação realizada no próprio ato do trabalho visando à preparação para o trabalho manual.

Séculos depois, com o surgimento do modo de produção capitalista e a emergente sociedade de mercado, a relação entre trabalho e educação ganhou uma nova determinação. O acesso da classe trabalhadora à escola, antes privilégio dos proprietários, foi resultado do processo histórico da Revolução Industrial e da formação do mercado global que demandou novas formas e conteúdos à qualificação da força de trabalho mundo a fora.

A lógica de desenvolvimento capitalista conduz, de modo inerente, a uma sucessão de crises periodicamente. Portanto, ao contrário do que costuma ser apresentado pela ideologia dominante, as crises são parte constitutiva da dinâmica de acumulação do capital. Consideramos a crise de 2007-2008 com efeitos ainda atuais, como uma crise estrutural (Mészáros, 2011) iniciada na década de 1970, como expressão da crise do fordismo e a subsequente substituição pelo regime de acumulação flexível ou toyotismo. A partir da emergência do chamado neoliberalismo, em nível global, vem ocorrendo um processo de reestruturação produtiva com impactos significativos na educação. Neste contexto, foi sendo gerado “um modo de trabalho e de vida pautados na flexibilização e na precarização do trabalho”, mudanças estas

[...] impostas pelo processo de financerização e mundialização da economia num grau nunca antes alcançado, pois o capital financeiro passou a dirigir todos os demais empreendimentos do capital, subordinando a esfera produtiva e contaminando todas as suas práticas e os modos de gestão do trabalho (Antunes, 2020, p. 157).

O processo de reestruturação produtiva global desencadeado pelo capital visa

[...] recuperar seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de hegemonia, então confrontado pelas forças sociais do trabalho, que especialmente em 1968, questionaram alguns dos pilares da sociedade do capital e seus mecanismos de controle social (Antunes, 2020, p. 158).

Isto tem diversas implicações. Uma delas é a crescente precarização do trabalho como regra, sobretudo pela lógica da desregulamentação e da flexibilização das condições trabalhistas.

A narrativa hegemônica dos setores dominantes, difundida fortemente pelos meios de comunicação de massa e pelos organismos internacionais – sobretudo, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – afirma que há uma relação incompatível entre direitos sociais do trabalho e nível de emprego formal: empregos, somente sem direitos legais. [...] Para quebrar o círculo, a única opção seria alterar o custo (e a qualificação) da força de trabalho, por meio da flexibilização laboral e de um correto ajuste na qualificação dos trabalhadores flexibilizados (Gawryszewskt *et al.*, 2023, p. 77).

Além disso, como processo global, a reestruturação produtiva tem aprofundado a dependência nas economias periféricas. Tomamos o sistema capitalista internacional como uma totalidade, desigual e combinada, formado, por um lado, por países desenvolvidos, centrais e imperialistas onde há uma maior composição orgânica de capital, com estruturas industriais mais diversificadas e produtivas e, por outro lado, países subdesenvolvidos, periféricos, dependentes, de menor composição orgânica de capital, onde há estruturas produtoras de matérias-primas e alimentos menos diversificadas e com baixa produtividade. Esta realidade propicia a venda de bens a preços baixos por parte das economias agromineiro-exportadoras e a importação de bens das economias industriais com preços de produção acima do valor. Estabelece-se, assim, um processo regular de intercâmbio desigual que favorece a acumulação e que orienta o desenvolvimento de algumas economias e o subdesenvolvimento e a dependência de outras (Osorio, 2017).

A posição do Brasil no sistema internacional de produção é mais bem compreendida quando se observam os dados do Balanço de Pagamentos (Brasil, 2023). Em 2023, até 18 de dezembro, as exportações do País distribuíram-se nos seguintes setores: 53,57% na indústria de transformação, 28,12% na indústria extrativa e 18,32% no setor agropecuário. Comparado com 2022, verifica-se a tendência de crescimento do chamado setor primário, visto que, naquele ano, os percentuais foram, respectivamente, 55,8%, 26,73% e 17,47%. Dentre os dez produtos com maiores participações nas exportações em 2023, as *commodities* dominam o setor exportador: óleos brutos de petróleo ou de minerais betuminosos, crus (14,77%); minério de ferro e seus concentrados (11,36%); soja (6,77%); milho não moído, exceto milho doce (5,54%); açúcares e melaços (5,22%); farelos de soja e outros alimentos para animais (excluídos cereais não moídos), farinhas de carnes e outros animais (3,89%); óleos combustíveis de petróleo ou de minerais betuminosos (exceto óleos brutos) (3,04%); carne bovina fresca, refrigerada ou congelada

(2,88%); carnes de aves e suas miudezas comestíveis, frescas, refrigeradas ou congeladas (2,77%); café não torrado (2,74%).

Aliado a isto, os dados da PNAD Contínua 2012/2022 do IBGE (2023) revelam que dos 96,982 milhões de trabalhadores ocupados, estavam distribuídos nos seguintes setores da economia: 18,661 milhões (19,24%), no comércio e reparação; 17,163 milhões (17,7%), na administração pública, educação, saúde e serviço sociais; 12,327 milhões (12,71%) na indústria; 11,489 milhões (11,85%), na área da informação, financeira e outras atividades profissionais; 8,507 milhões (8,77%), na agropecuária; 7,253 milhões (7,48%), na construção; 5,751, nos serviços domésticos (5,93%); 5,287 milhões, em alojamento e alimentação (5,45%).

Destes dados, é possível concluir a vigência do padrão exportador de especialização produtiva desde meados dos anos 1980 até os dias de hoje (Osorio, 2012). Esta “especialização produtiva” do atual padrão exportador implica a hegemonia de certos setores (agrícolas, mineiros, industriais – com produção e atividades de montagem ou *maquila* – e de serviços) “sobre os quais as diversas economias regionais [dependentes] contam com vantagens naturais ou comparativas na produção e no comércio internacional” (Osorio, 2012, p. 111). O peso das *commodities* nas exportações brasileiras e a força do setor de serviços são expressões deste processo. Tudo isto implica no aprofundamento da dependência, da superexploração da força de trabalho e da natureza, no intercâmbio desigual e na demanda pela formação de uma força de trabalho adequada a esta condição.

O peso das *commodities* nas exportações brasileiras e a força do setor de serviços repercutem na educação brasileira, servindo para justificar a não necessidade de se priorizar o investimento na formação científico-tecnológica, devendo estar reservada a uma pequena parcela da população. Para a grande maioria da classe trabalhadora parece ainda prevalecer a recomendação de Adam Smith no final do século XVIII: rudimentos de leitura, escrita e cálculos e em doses homeopáticas. E como no atual contexto de acumulação flexível “há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, logo há também demandas diferenciadas (e desiguais) de qualificação dos trabalhadores” (Kuenzer, 2017, p. 340). Assim, a lógica da escola dualista é reiterada e aprofundada pelas classes dominantes ao organizar, segundo seus interesses particulares, a formação das classes trabalhadoras.

Este é o sentido das reformas educacionais, pautadas na pedagogia do capital e que apresenta as seguintes características:

[...] ênfase nas competências e comportamentos adaptativos, em detrimento da difusão sistemática das bases do conhecimento científico e tecnológico; prioridade em cursos de formação de curta duração e/ou que reflitam a “demanda do mercado” para a contratação da força de trabalho; acesso a diferentes tipos de certificação, supostamente em sintonia com aspirações da juventude, medidas cujo ápice é o Novo Ensino Médio (Gawryszewski *et al.*, 2023, p. 79).

Com efeito, a reforma do Ensino Médio era uma pauta reivindicada pelos setores dominantes há tempos, em oposição à proposta de Ensino Médio integrado e à expansão das unidades da rede federal realizadas entre 2007 e 2014. Uma das críticas do bloco dominante é que

[...] o modelo formativo implementado pelos governos petistas (2003-2016) preconizava um currículo de percurso único, em que todos os estudantes eram obrigados a cursar um extenso número de disciplinas e que, caso optassem pela formação profissional, ainda eram penalizados pela adição de mais 800 a 1.200 horas de carga horária. Para tanto, a carga horária de conteúdos obrigatórios deveria ser reduzida em benefício de diferentes percursos formativos, sob o intuito de ‘atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo [...], assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações (Pereira, 2020, p. 62 *apud* Gawryszewski *et al.*, 2023, p. 83).

O projeto encampado pelos setores dominantes em oposição a uma “formação integral” busca reduzir substancialmente os conhecimentos comuns e ampliar a carga horária em “atividades que possibilitassem o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, tais como resiliência empatia, autogestão, criatividade e até pensamento crítico (desde que este pensamento não seja emancipatório)” (Gawryszewski *et al.*, 2023, p. 83), afastando os estudantes do conhecimento sistemático nos domínios da ciência, da tecnologia, da filosofia e da arte e cultura em prol de competências “que moldariam a formação às necessidades do capital por meio de competências adaptativas à ordem mundial, inclusive em um contexto de imensa precarização do trabalho e mesmo de empreendedorismo concebido aqui como uma expressão que denota o trabalho sem direitos trabalhistas” (Gawryszewski *et al.*, 2023, p. 83-84).

Em contraponto, defende-se, em consonância com a proposição marxiana, o trabalho como princípio educativo. Em acordo com Saviani (2007, p. 160), o “modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental”. Ao propor uma educação não alienada/alienante em relação à estrutura social em uma sociedade de classes, coloca-se o desafio de repensar a estruturação da educação escolar. Assim, os diferentes níveis de escolarização têm objetivos próprios e formas de relação entre trabalho e educação.

Em termos do Ensino Médio, a relação trabalho-educação deve ser direta e explícita, já que o papel da escola nesse nível de ensino é “recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (Saviani, 2007, p. 160). Nesta etapa da escolaridade não é suficiente

[...] dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (Saviani, 2007, p. 160).

Contudo essa proposta não significa reproduzir na escola

[...] a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (Saviani, 2007, p. 161).

Em consonância com pressupostos da Pedagogia histórico-crítica, entende-se aqui que a natureza dos conhecimentos a serem socializados pelo ensino escolar é aspecto central de um projeto educativo. Sendo assim, junto com a politecnia, isto é, com “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (Saviani, 2007, p. 161), defende-se um currículo que seja “capaz de responder à orientação ético-política de formar sujeitos capazes de compreender e analisar criticamente a realidade que vivemos, nela intervir de modo ativo e transformador” (Martins; Pasqualini, 2020, p.35).

A implementação do projeto de formação integral fundamentada na politecnia e na Pedagogia histórico-crítica encontra inúmeros desafios de ordem econômica e política, dada a

hegemonia do neoliberalismo e o crescimento do neoconservadorismo político e cultural. A ascensão ao poder e a constituição de governos neoconservadores em diversas partes do globo a partir de 2016 denotam o fortalecimento desse grupo, favorecido pela crise de 2007-2008 e pelo projeto político dos governos dito progressistas em nível global. Na Europa e na América Latina, esses governos foram/são: Trump, nos EUA; Orbán, na Hungria; Salvini e Meloni, na Itália; Macri e Milei na Argentina; Piñera, no Chile; Duque, na Colômbia; Bolsonaro, no Brasil.

No esteio desse movimento, no Brasil, o bloco de poder aglutinou um projeto ultraliberal e neoconservador, por meio da aliança entre frações hegemônicas da burguesia, grupos religiosos neopentecostais e setores das forças armadas. Isto acarretou uma agenda conservadora para as escolas (como o Escola Sem Partido e a militarização de escolas) e que incidiu sobre a BNCC e a reforma do Ensino Médio.

O Rio de Janeiro foi uma das últimas Unidades da Federação a implementar o Novo Ensino Médio, o que ocorreu no ano de 2022, após o veto do Governador Claudio Castro ao PL n.º 4642/2021 que previa adiar o início para 2024. O veto do Governador sinaliza o desejo de não contrariar os interesses do segmento empresarial, que já possui um lastro de influência na elaboração de políticas e programas na rede estadual de ensino bem antes da aprovação do Novo Ensino Médio.

### **Parceria público-privada e o protagonismo empresarial no currículo do Ensino Médio no Rio de Janeiro**

Na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, o processo de privatização e a reforma da educação têm avançado nas últimas décadas, favorecidos pela parceria público-privada. Por meio de seus institutos e fundações, o empresariado se faz representado nos dois lados do balcão de negociação: como formuladores e disseminadores da política educacional, através da elaboração de diretrizes curriculares, produção de recursos didáticos e formação dos profissionais da educação; e como implementadores e executores de políticas, promovendo assessoria direta à Secretaria de Educação (Seeduc).

Sendo assim, as organizações empresariais têm conseguido implementar arranjos curriculares tidos como “inovadores” e voltados ao desenvolvimento de competências e habilidades, especialmente as socioemocionais. Por meio da chamada aprendizagem flexível,

essas matrizes se colocam em contraposição à rigidez da matriz tradicional baseada no “conteudismo, na disciplinarização e na centralidade do professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno” (Kuenzer, 2017, p. 337). Tamanha é a semelhança entre essas matrizes e o Novo Ensino Médio que, para alguns autores, o Rio de Janeiro serviu de uma espécie de “laboratório” da atual reforma.

Na particularidade histórica do Rio de Janeiro, a reforma gerencialista e empresarial na rede estadual de ensino teve início no Governo Anthony Garotinho (1999-2002), quando foi implementada a política de metas e de bonificação aos professores, por meio do Programa Nova Escola, com base em uma avaliação permanente e de classificação das escolas (Rio de Janeiro, 2000). Entretanto, foi no Governo Sergio Cabral (2007-2014) que elas adquiriram uma maior dimensão, sobretudo após a criação do Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas (PROPAR) – Lei n.º 5068/2007.

Desde então, a parceria entre a Seeduc/RJ e as organizações privadas passou a ocorrer em diferentes frentes; tanto para formar gestores escolares, realizada junto com o Instituto Falconi entre 2011 e 2016, quanto para corrigir fluxo e aceleração da aprendizagem, a exemplo do Programa Autonomia executado em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Contudo, para a oferta da formação profissional integrada ao Ensino Médio foi onde a parceria público-privada mais avançou.

O convênio firmado com o Instituto Telemar (Oi Futuro) deu origem ao Núcleo Avançado em Educação (Nave), no Colégio Estadual José Leite Lopes, para oferecer cursos profissionalizantes de inovação na área das tecnologias digitais. No ano seguinte, a parceria com o Grupo Pão de Açúcar e a Cooperativa Central de Produtores de Leite (CCPL) deu origem ao Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos e Gestão de Cooperativismo (Nata), para ofertar cursos de panificação e confeitaria e de leites e derivados.

Essas experiências deram origem, em 2012, ao Programa Dupla Escola, após a assinatura de convênios com outras empresas, entre elas, a Thyssenkrupp CSA, a Procter & Gamble Industrial e Comércio Ltda (P&G) e a Companhia de Desenvolvimento Industrial do estado do Rio de Janeiro (Codin) (Moehlecke, 2018). Conforme destaca Pereira (2015, p. 5), configura-se assim uma nova forma de privatização, porque

As escolas seguem sendo públicas, porém com influências centrais do setor privado. As empresas definem a parte profissional do currículo e o perfil dos professores técnicos. A política e as formas de organização do Estado ficam capturadas na empresa privada, que define a política com recursos públicos e através do Estado. A Lei nº 11.079/2004 foi promulgada no governo Lula. Em linhas gerais, trata da contratação de parcerias público-privadas mediante as quais empresas privadas assumem os riscos inerentes à construção, operação e manutenção de determinadas obras de interesse do Estado, sendo por ele remuneradas periodicamente de acordo com o desempenho no período.

Ainda em 2012, a parceria entre a Seeduc/RJ e o Instituto Ayrton Senna (IAS) resultou na criação do Programa Solução Educacional para o Ensino Médio, implantado como projeto piloto no Colégio Estadual Chico Anysio, em 2013. Elaborado a partir das orientações dos organismos internacionais, o programa apresenta uma nova organização curricular, estruturada em dois macrocomponentes integrados, a saber: Áreas do Conhecimento, formadas pelas disciplinas de base nacional comum; e Núcleo Articulador, formado pelos chamados componentes curriculares inovadores (Projetos de Vida, Estudos Orientados e Projeto de Intervenção e Pesquisa), voltados às aprendizagens socioemocionais e demais competências para aprender a ser, viver, conviver e trabalhar num mundo cada vez mais complexo, de modo a superar os desafios do século XXI (Instituto Ayrton Senna, 2012). Para o IAS formação integral significa a formação voltada para o desenvolvimento conjunto de competências cognitivas e competências socioemocionais.

Em 2016, com a instituição do Programa de Educação Integral do estado do Rio de Janeiro, a matriz curricular do Programa Solução Educacional se expandiu para outras 35 unidades, sem que ensejasse mudanças significativas na infraestrutura das escolas. Como salientam Barbosa e Madeira (2023), essa expansão não só revela a posição de destaque do Instituto Ayrton Senna dentro da Seeduc/RJ e sua influência na elaboração/execução das políticas curriculares, como também demonstra o grau de aprofundamento do processo de privatização da educação pública no Rio de Janeiro.

### **O Novo Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio de Janeiro**

O Novo Ensino Médio consolida o processo de privatização da educação pública brasileira, demonstrando a influência e o lugar privilegiado que o segmento empresarial ocupa na interlocução com o MEC e com as Secretarias de Educação. No Rio de Janeiro, conforme

demonstrado, a privatização curricular vem ocorrendo há mais de uma década, por meio de arranjos ancorados em uma concepção reducionista de formação integral e bem distante da concepção de formação humana e integral postulada pelo pensamento histórico-crítico.

Isto fica ainda explícito quando se observa a matriz do “novo” Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Matriz Curricular Novo Ensino Médio – Seeduc- Rio de Janeiro

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	2	0	80	80	0	160
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	160	120	120	400
CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0	80	0	0	80
	GEOGRAFIA	2	2	0	80	80	0	160
	HISTÓRIA	2	2	0	80	80	0	160
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	ED. FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160
	LÍNGUA PORT/ LITERATURA	4	3	3	160	120	120	400
	LÍNGUA INGLESA	2	0	2	80	0	80	160
<b>CARGA HORÁRIA BNCC</b>		<b>24</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>960</b>	<b>720</b>	<b>480</b>	<b>2160</b>
ITINERÁRIO FORMATIVO	ELETIVA 1 – ENS REL/ REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 2 – EST. ORIENTADOS/ ESPANHOL	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 3 – X / Y / CATÁLOGO	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE VIDA	2	2	2	80	80	80	240
	COMPONENTE DE ÁREA 1	0	2	4	0	80	160	240
	COMPONENTE DE ÁREA 2	0	2	4	0	80	160	240
	COMPONENTE DE ÁREA 3	0	2	4	0	80	160	240
<b>CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO</b>		<b>6</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>240</b>	<b>480</b>	<b>720</b>	<b>1440</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>3600</b>

Fonte: Elaboração própria, fiel ao que consta em Rio de Janeiro (2022a)

No contexto fluminense, o Projeto de Vida aparece como componente obrigatório nos três anos do Ensino Médio e apresenta carga horária maior do que a das disciplinas que compõem a base comum, originárias dos diferentes campos científicos e que são oferecidas majoritariamente na 1.ª série. Na 2.ª série, a carga horária de Língua Portuguesa e Matemática é reduzida a fim de acomodar os componentes dos Itinerários Formativos. No último ano da Educação Básica (3.ª série) não é oferecida nenhuma disciplina oriunda dos diferentes campos

científicos, a exemplo de Geografia e História, assim como as disciplinas das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), que são oferecidas somente nas duas séries iniciais.

Um aspecto a se destacar é a retirada da Sociologia da matriz curricular. Além disso, a oferta de Filosofia está restrita à 1.ª série. A forma como a matriz curricular está estruturada dificulta a apropriação dos fundamentos histórico-sociais e tecnológicos-científicos por parte dos jovens cariocas e fluminenses e, conseqüentemente, que “compreendam como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nessa sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 141). Qualquer semelhança com a Lei n.º 5.692/71 não é mera coincidência. E como já alertou Marx em 1859, no *Dezoito Brumário*, a história se repete, a primeira vez como tragédia, e a segunda como farsa (Marx, 2011).

A defesa feita aqui é a de que a escola cumpra sua razão de ser, isto é, promova a socialização do saber produzido historicamente pela humanidade e sistematizado nos diferentes domínios científicos, conforme prevê a Pedagogia histórico-crítica. Saber este, diferente do saber do senso comum. Dessa forma, a função da escola não está em “mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (Saviani, 2011, p. 201). Em direção oposta à Pedagogia das Competências, a Pedagogia histórico-crítica, portanto, “visa trabalhar o saber sistematizado transformando-o em saber significativo de modo que no processo de transmissão e assimilação o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas e a realidade contextual à qual ele faz parte” (Jesus; Santos; Andrade, 2019, p. 72). A sonegação aos jovens da classe trabalhadora do saber que é próprio da escola reforça a distribuição desigual do conhecimento e aprofunda a dualidade da educação.

Na retórica pós-moderna e neoliberal, a redução da carga horária das disciplinas originárias dos diferentes campos científicos é justificada pela necessidade de a escola possibilitar o desenvolvimento das competências necessárias para o enfrentamento dos desafios do século XXI. Enfrentamento este que requer planejamento e ação protagonista. Assim, na pedagogia da aprendizagem flexível (Kuenzer, 2017), Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil constituem elementos medulares da nova organização curricular do Ensino Médio, considerados princípios educativos pela Seeduc (Rio de Janeiro, 2016). Para ela, é preciso colocar os estudantes

“no centro dos processos educativos de todo o currículo, de modo que sejam reconhecidos em suas identidades, singularidades, como sujeitos sociais e de direitos, capazes de serem gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro” (Rio de Janeiro, 2016, s/p). Sob o discurso do protagonismo juvenil, retorna-se às práticas excludentes da Escola Nova, como já extensamente debatido por Saviani (2008).

Ao esvaziar o conteúdo de base filosófico-científica, cabe questionar o que significa “serem gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro” em um contexto de desemprego estrutural e de redução de postos de trabalhos regulados, que colocam em risco a garantia da produção diária da existência de milhares de jovens cariocas e fluminenses e interditam o planejamento de futuro em longo prazo. Sem considerar os determinantes de ordem socioeconômica, para as organizações empresariais a inserção do Projeto de Vida visa “minimizar a desconexão entre os conhecimentos e as habilidades exigidas na vida adulta e o que é ensinado na escola” (Fundação Lemann, 2018, s/p). Portanto, é neste componente curricular que se espera que sejam desenvolvidas a autonomia, a projeção de futuro e as competências (organizacionais, comportamentais e socioemocionais) necessárias para o século XXI.

A despeito desse discurso sedutor, concretamente, o Projeto de Vida se traduz em (con)formar os jovens às novas relações flexíveis de trabalho, naturalizando a redução de postos de trabalhos regulados e tratando o desemprego como um fenômeno de ordem individual. Por essa lógica, para os que vivem do trabalho, empreender e ser “empresário de si” se convertem na solução ao desemprego, o que no Brasil vem se configurando como um trabalhador informal e/ou plataformizado, sob a crença de ter uma maior autonomia, liberdade de escolha e gerenciamento do seu trabalho. Contudo, sem capital de giro e outros meios de produção, não passam de trabalhadores sem direitos e sem seguridade social. Disputam espaço em um mercado cada vez mais competitivo, sobretudo no setor de serviços, se autorresponsabilizando quando algo dá errado. São impelidos a manterem-se trabalhando numa quantidade expressiva de horas por dia, incluindo finais de semana, arcando com a totalidade dos custos necessários para a sua atividade laboral.

Este é o sentido velado do protagonismo juvenil previsto pela pedagogia do capital, do qual a Pedagogia histórico-crítica se constitui uma forte ameaça, pois, ao centrar-se sobre a análise crítica da realidade, fundamentada nas relações entre História e Filosofia, favorece um

processo de formação crítica dos sujeitos, alicerçada na seleção intencional dos conteúdos – dentre o conjunto de conhecimentos do patrimônio científico e cultural produzido e acumulado pela humanidade – e colocados em direção contra hegemônica aos interesses do capital.

Longe dessa perspectiva, a formação minimalista, pragmática e instrumental promovida pelo Novo Ensino Médio é facilmente percebida, quando se analisam os Cardápios de Itinerários Formativos da rede de ensino do Rio de Janeiro (2022b), formados por 11 Itinerários Formativos, 20 Trilhas de Aprofundamento e 54 Componentes Curriculares. Devido aos limites para a escrita deste texto, apresentamos no Quadro 2 alguns itinerários formativos e seus objetivos.

Quadro 2 – Itinerário Formativos, Trilha de Aprendizagem e Componentes Curriculares

Itinerário Formativo	Trilha de aprendizagem	Componente curricular	Objetivos
Socio Educação	Vivências Probabilísticas e Humanas	Quem sou eu e para onde vou??	Desenvolver habilidades socioemocionais, como: autoconhecimento (saber o que sinto) e autocontrole (como lidar com o que sinto), através de trabalhos em grupo, seminários, rodas de conversas, memória afetiva, memória de infância etc. Envolver os discentes em projetos escolares de valorização do indivíduo e do coletivo.
Socio Educação	Vivências Probabilísticas e Humanas	Meus planos para o futuro	Trabalhar conceitos de Comunidade, Família, Escola, Trabalho dentro dos diferentes grupos sociais. Discutir formas de preparação para o mundo do trabalho, decisões responsáveis e habilidades sociais.
Linguagens e Suas Tecnologias	Mídia – Linguagens em Ação	O que rola por aí?	Explorar e interagir com as diversas formas de expressão utilizadas no universo digital.
Blocos Temáticos-LGG+CHS	Bagagem Cultural	Falar mais, viajar melhor	Articular estudos sobre as variantes linguísticas regionais do Brasil,
Ciências da Natureza	Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável	Vamos jogar?	Abordar temas sobre ciência e desenvolvimento sustentável importantes para a formação do estudante. Com o objetivo de mudar comportamentos, muitas vezes tendenciosos e consumistas, induzidos por diferentes veículos de comunicação.
Blocos Temáticos-LGG+CHS	Cidadania Ativa	Quem és tu, cidadão?	Refletir de maneira ampla como o conceito de cidadão se alterou ao longo da História.

Fonte: Rio de Janeiro (2022b)

A criação de componentes curriculares com conteúdo e linguagem vinculados ao universo juvenil é justificada com o intuito de tornar a escola mais atrativa e de despertar o interesse dos jovens pelo ato educativo. O argumento dos reformadores era de que os conteúdos estavam superdimensionados em termos conceituais e de conteúdos, além de apresentarem pouco proveito na vida prática dos estudantes, o que tornaria tais conteúdos cansativos e inúteis ao invés de relevantes e estratégicos. Sob esta retórica, com a implementação da nova matriz, o que se verifica é um verdadeiro direcionamento pragmático da formação. E diferente do que a Seeduc-RJ afirma no documento de implementação, tudo indica que os itinerários formativos não possibilitam o “aprofundamento dos conhecimentos que permitam aos estudantes o prosseguimento dos estudos e/ou ingresso no mundo do trabalho” (Rio de Janeiro, 2022c, p. 6).

Decerto, a contextualização dos conteúdos é ação importante no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ela deve promover a reflexão teórica sobre a realidade, de modo que o saber cotidiano seja superado em direção ao conhecimento científico. É isso que propõe a Pedagogia histórico-crítica, entendendo que o conteúdo

[...] não se reduz a uma funcionalidade prática, mas contribui para ultrapassar o nível de consciência ingênua posta na vida cotidiana para a consciência crítica, emancipadora, capaz de agir para transformar as relações sociais desiguais na sociedade capitalista. A exigência da apropriação do saber sistematizado torna a existência da escola como necessária (Lélis; Hora, 2021, p. 5).

Todavia, a valorização da prática, da Pedagogia das Competência e o esvaziamento do conteúdo científico na formação escolar dos jovens da classe trabalhadora não atendem somente aos interesses da agenda econômica, mas também ao neoconservadorismo político brasileiro, fortalecido após o golpe político, jurídico e midiático de 2016, que se coloca em confronto ao pensamento crítico, aos valores democráticos, ao respeito à diversidade humana e à afirmação dos direitos humanos.

Eis a razão do ataque às Ciências Humanas e Sociais e às universidades públicas durante os governos Michel Temer e Jair Bolsonaro, sob a alegação de promoverem a “doutrinação de esquerda” com vista a “hegemonia comunista”. A guerra ao pensamento crítico e às Ciências Humanas empreendida pelo segmento conservador da sociedade civil e política se materializa na matriz do Novo Ensino Médio, por exemplo, com a retirada da obrigatoriedade do ensino de

Sociologia. O esvaziamento do conteúdo das Ciências Humanas e Sociais se reveste num ataque às agendas do pensamento crítico, entre elas, a “educação emancipatória, ao politicamente correto, a denúncia do racismo, o respeito à diversidade, a igualdade de gênero, o combate à pobreza e a defesa dos direitos humanos” (Nacif; Silva Filho, 2019, p. 240).

Afinal, como sinaliza um jargão que se popularizou no País a partir de 2016, “a casa grande surta quando a senzala aprende a ler”. Principalmente, quando aprende a ler o mundo por meio da consciência crítica e nele intervém por meio da práxis, como potencializa a Pedagogia histórico-crítica.

### **Considerações finais**

As reformas empresariais da educação têm aprofundado a hierarquização dos conhecimentos, efetivada pela valoração diferenciada dos campos disciplinares historicamente presentes no referido nível de ensino da Educação Básica. O caso do Novo Ensino Médio traz novidades contundentes: além de reduzir a carga horária das disciplinas das Ciências Humanas e Sociais, verifica-se a inserção de Empreendedorismo, Projeto de Vida e de um conjunto de componentes curriculares que emergem nos Itinerários Formativos.

A justificativa para as mudanças no Ensino Médio fundamenta-se no pragmatismo e no utilitarismo, sob a ideia de que é mais valioso desenvolver habilidades e competências do que aprender conteúdos. Esta premissa legitima as pedagogias do aprender a aprender, secundarizando os conceitos, os conhecimentos científicos e as especificidades dos diversos campos disciplinares. Trata-se de um projeto educacional conveniente à aliança ultraliberal-neoconservadora, na medida em que são vetadas discussões sobre as desigualdades sociais, a destruição ambiental gerada pela produção capitalista, as crises econômicas, a exploração do trabalho, a dominação militar de países e regiões pelas grandes potências imperialistas, as muitas formas de preconceitos e de relações sociais opressivas etc. (Duarte, 2020, p. 32-33).

A perspectiva crítica é colocada de lado, já que no Novo Ensino Médio a aquisição de uma consciência filosófica que supere o senso comum perde-se no horizonte. O ato de estudar e de aprender restam mais propícios à naturalização das questões sociais e à adequação dos sujeitos ao mundo do trabalho desregulamentado e flexível. A perspectiva colocada para os estudantes é a adaptabilidade resiliente, o individualismo meritocrático do fazer-se sozinho sob a lógica da

teoria do capital humano, além de tornar a desigualdade social como mera expressão da diversidade entre os sujeitos. O que é uma falácia, visto que as diferenças entre os sujeitos não justificam as mazelas que se abatem sobre as classes trabalhadoras.

Em direção contrária à organização curricular do Novo Ensino Médio, a Pedagogia histórico-crítica preza pelos conteúdos de todas as disciplinas da Formação Geral Básica, reconhecendo-as como campos de conhecimentos com conceitos próprios e, conseqüentemente, áreas do conhecimento com temas e objetos específicos. Isso quer dizer que cada disciplina contribui para a formação humana e, portanto, não deve ser retirada do currículo. Sendo assim, cabe questionar: qual é a intenção de priorizar determinados conteúdos e disciplinas em detrimento de outros?

Ao longo do texto, demonstrou-se que, ao privilegiar a Pedagogia das Competências e reduzir o espaço das Ciências Humanas e Sociais, o Novo Ensino Médio atende tanto a agenda neoliberal, com a formação do trabalhador requerido no regime de acumulação flexível, quanto a agenda neoconservadora, com o ataque à educação crítica e ao pensamento científico. Cumpre lembrar que a supressão de conteúdos e disciplinas não acontece nos currículos das escolas privadas destinadas aos filhos das frações da classe burguesa.

A correlação das forças políticas e sociais presentes no processo da luta de classes se materializa mais uma vez no currículo escolar. Portanto, sonegar parte dos conteúdos aos trabalhadores tem uma intencionalidade explícita: negar a leitura crítica da realidade histórico-social com vista a sua transformação. Esta é a função da Pedagogia das Competências, que visa o ajustamento, a adequação e a conformação dos sujeitos à sociabilidade capitalista, primando pelo exercício do treino, a fim de atender às demandas do sistema produtivo e contribuindo para subjetividades ajustadas aos interesses do capital. Daí parte dos novos trabalhadores uberizados se autoperceberem como “patrões de si mesmo”, o que é próprio da ideologia do empreendedorismo.

A falta de uma educação crítica reduz a possibilidade de problematizar o quão distante a sociedade capitalista está em ser a sociedade dos trabalhadores. Lutar por uma escola pública, laica, gratuita, popular, integral e pela revogação do Novo Ensino Médio são tarefas políticas necessárias contra a alienação e contra a naturalização das relações sociais que coisificam a vida dos trabalhadores e os aprisionam nas relações de mercado. Este é o compromisso ético-político da Pedagogia histórico-crítica.

---

## Referências

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.
- ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BARBOSA, C. S. A farsa que se repete: ataque ao “marxismo cultural” e à educação crítica no Governo Bolsonaro. *Confluente. Revista di Studi Iberoamericani*, v. 13, n. 1, p. 226–253, 2021. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/13093>
- BARBOSA, C. S.; MADEIRA, F. C. Privatização do Currículo e Fomento ao Empreendedorismo Juvenil. *Revista FAEBA*, v. 32, p. 175-196, 2023. DOI <https://dx.doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2023.v32.n70.p175-196>
- BRASIL. *Balança Comercial Preliminar Parcial do Mês*, 2023. Disponível em: [https://balanca.economia.gov.br/balanca/pg\\_principal\\_bc/principais\\_resultados.html](https://balanca.economia.gov.br/balanca/pg_principal_bc/principais_resultados.html) Acesso: 25 dez. 2023.
- DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. de; ORSO, P. J. (orgs). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 31-46.
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FUNDAÇÃO LEMANN. *Projeto de vida*. Análise do papel das escolas na vida dos jovens ressalta desconexão entre o que é ensinado na escola e o que é exigido depois dela. fev. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/projeto-de-vida> Acesso: 20 fev. 2024
- GAWRYSZEWSKI, B.; FIGUEIRA, G. A.; LAMARÃO, M.; BOVOLENTA, M. B.; MENDES, M. Formação da classe trabalhadora. In: LEHER, R. (org.). *Educação no governo Bolsonaro*. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 77-98.
- IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. 152 p. : il. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 53).

JESUS, L. A. F. de; SANTOS J. dos; ANDRADE, L. G. da S. B. Aspectos gerais da pedagogia histórico-crítica. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 3, n. 1, p. 71-86, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n70.p175-196>

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>

LÉLIS, L. S. C.; HORA, D. L. A organização do trabalho pedagógico na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *Holos*, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2021.13424>

MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 31, p.23-37, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8280>

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1978.

MARX, K. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOEHLECKE, S. Políticas de educação integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2018.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.417/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v.38, n. 139, abr./jun., p. 355-372, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>

NACIF, P. G; SILVA FILHO, P. A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo. In: VARIOS AUTORES (coord.) *Brasil: incertezas e submissão?* São Paulo, Fundação Perseu Abramo, p. 231-249, 2019. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2019/09/Brasil-incertezas-e-Submiss%C3%A3o-Epub1.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024

OSORIO, J. América Latina: o novo padrão exportador de especialização produtiva - estudo de cinco economias da região. In: FERREIRA, C.; OSORIO, J.; LUCE, M. (orgs.). *Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência*. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 103-133.

OSORIO, J. Capitalismo, Estado y sistema mundial: contradicciones económicas y políticas. *Crítica Marxista*, n. 44, p. 73-85, 2017. DOI: <https://doi.org/10.53000/cma.v24i44.19116>

PEREIRA, N. S. O programa Dupla Escola: estudo crítico sobre parceria público- privada e o ensino profissionalizante no Estado do Rio de Janeiro. In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 7. 2015. *Anais[...]* Universidade Federal do Maranhão, 2015. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/o-programa-dupla-escola-estudo-critico-sobre-parceria-publico-privada-e-o-ensino-profissionalizante-no-estado-do-rio-de-janeiro.pdf> Acesso em: 6 mar. 2024.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n.1, p.93-114, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto estadual nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000. Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras providências. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/decreto-que-institui-o-programa-estadual-de-reestruturacao-da-educacao-publica-programa-nova-escola-do-estado-do-rio-de-janeiro,60d96037-5594-48e3-9734-de812d986089>. Acesso em: 20 fev. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC n.º 5424, de 02 de maio de 2016. Estabelece o conceito para a implementação do Programa de Educação Integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. *Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 03 maio 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC n.º 6.035, de 28 de janeiro de 2022. Fixa diretrizes para implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, ano XLVIII, n. 23, parte 1, Rio de Janeiro, p. 17, 4 fev. 2022a.

RIO DE JANEIRO. (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Catálogo de Itinerários Formativos*. Rio de Janeiro, 2022b. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/catalogo-if.pdf> Acesso em: 21 set. 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Novo Ensino Médio – Plano de Implementação*. Rio de Janeiro, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIRJ.pdf> Acesso em: 21 set. 2023.

SANTOS JÚNIOR C. de L. A pedagogia histórica–crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. *Pedagogia histórico–crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 49-64.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n.1, p. 131-152,

---

2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>

SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Ed. Comem. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Educação em diálogo*. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

TSE-TUNG, M. *Sobre a prática e sobre a contradição*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

Submissão: 31.03.2024.

Aprovação: 09.09.2024.