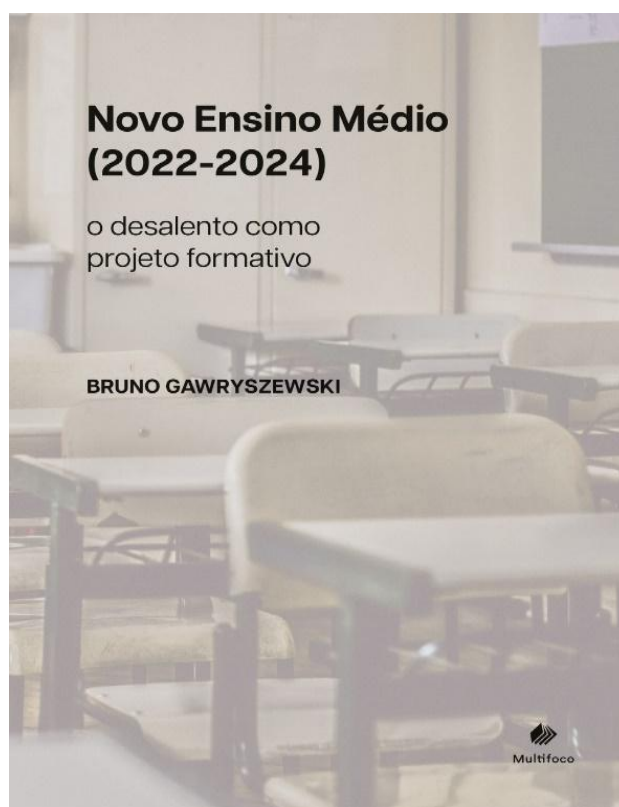


NOVO ENSINO MÉDIO (2022-2024): O DESALENTO COMO PROJETO FORMATIVO [BRUNO GAWRYSZEWSKI]¹

Fabio Braga do Desterro²



No livro *Novo Ensino Médio (2022-2024): o desalento como projeto formativo*, Bruno Gawryszewski, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), defende que a aprovação da Lei nº 13.415, em 2017, significou para os empresários uma “janela de oportunidades”, que os permitiu angariar para si um mercado de serviços e produtos educacionais e, ao mesmo tempo, redefinir a agenda pública de educação.

¹ Resenha recebido em 05/06/2026. Aprovado em 18/07/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.72535>

² Mestre e doutorando em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (CPII). Email: fabioddesterro@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4385832697205781>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8142-5316>.

O autor busca responder, a partir do marxismo, uma questão fundamental: qual a concepção posta pelo Novo Ensino Médio (NEM) para a formação da força de trabalho jovem em consonância ao capitalismo dependente brasileiro? Além disso, apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o processo de implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro.

O livro contém três capítulos: 1. *Histórico da reforma do ensino médio (2012-2024)*; 2. *A reforma do ensino médio no contexto fluminense*; 3. *A pesquisa de campo*. Mônica Ribeiro da Silva destaca, no prefácio, que um aspecto relevante do trabalho de Gawryszewski é o resgate histórico dos motivos e caminhos trilhados pela reforma do ensino médio no nível nacional e no contexto do Rio de Janeiro, com seus distanciamentos e proximidades. Ressalta também o fato de que os resultados da pesquisa de campo, sintetizados no capítulo 3, conseguem dar ao leitor a dimensão da complexidade do objeto de estudo, dando voz àqueles que vivenciaram a implementação do NEM cotidianamente: professores, estudantes e equipes gestoras.

No primeiro capítulo, o autor classifica os projetos de educação dos governos petistas como marcados por contradições. Se, por um lado, não representaram uma ruptura com o projeto neoliberal como um todo, por outro, abriram “espaços de tensão para que as concepções contra-hegemônicas permeassem a formulação de políticas públicas na educação” (p.36). Um exemplo dessa posição contraditória pode ser visto na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovadas pelo Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e publicadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Essas Diretrizes significaram um avanço, naquele momento, porque defenderam uma formação ampliada dos jovens, apresentando bases conceituais em torno de um eixo curricular composto por *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*. Justamente por isso, desencadearam uma reação dos setores dominantes junto a parlamentares com o objetivo de construir uma comissão que discutiria novos caminhos para a última etapa da educação básica. Mas o próprio Parecer CNE/CEB nº 5/2011 já apresentava uma crítica ao ensino médio até então vigente, que renunciava argumentos que serviriam de base para a legitimação do NEM, anos mais tarde. Segundo o documento, o predomínio de uma estrutura curricular rígida deveria ser superado através da oferta de currículos flexíveis e diversificados, capazes de

atender aos interesses, necessidades e aspirações dos jovens, no que diz respeito à escola e ao trabalho.

O autor passa, então, a explicar como todo o arcabouço normativo da reforma do ensino médio foi sendo gestado progressivamente, até que o governo Temer agilizou o processo ao encaminhar ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 746, em 2016. A abordagem histórica passa pelos governos Bolsonaro (2019-2022) e Lula 3 (2023-2024). Este último foi marcado por iniciativas parlamentares em disputa, mas também pela luta de grupos organizados em torno da pauta de revogação do NEM contra aqueles que queriam conservá-lo integralmente. O leitor encontrará, ainda no primeiro capítulo, uma análise da Lei nº 14.945/2024 – que alterou o artigo 35-C da LDB, ampliando a carga horária da formação geral básica para 2.400 horas –, e das novas DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2/2024).

O segundo capítulo investiga, numa perspectiva histórica, os aspectos que envolveram a reforma do ensino médio no estado do Rio de Janeiro, abordando de modo panorâmico um conjunto de ações que circunscreveram a política educacional dos inúmeros governos estaduais fluminenses que, de certa forma, antecipavam a concepção formativa que viria a ser implementada com o NEM.

Uma dessas ações foi o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas, instituído pela Lei nº 5.068/2007, durante o governo Sérgio Cabral (2007-2010). A referida Lei viabilizou as condições para que fosse implementado, no ano seguinte, o Programa Dupla Escola, que fomentava a gestão compartilhada entre Estado e empresas de algumas instituições escolares. As experiências pioneiras de parcerias começaram em 2009, mas o programa só se consolidou em 2012, passando a integrar o ensino médio à educação profissional a partir de parcerias de órgãos da Secretaria de Educação e da Secretaria de Desenvolvimento com empresas e fundações privadas.

À Secretaria de Educação cabia assumir as despesas e a gestão em relação ao ensino médio. Às empresas privadas cabia o provimento de recursos financeiros para que se fizesse a estruturação, manutenção e compra de insumos e matérias-primas para os cursos técnicos. Em troca, elas ganhavam a “possibilidade de formar trabalhadores com uma formação específica às suas necessidades, reduzindo custos em relação à formação, inclusive no processo de recrutamento da força de trabalho”

(p.92). Além disso, reforçavam uma pretensa imagem positiva de empresas socialmente responsáveis, visto que interessadas em melhorias na educação pública.

Outro programa importante de ser citado é o Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM), criado e implementado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), na rede estadual do Rio de Janeiro na forma de parceria público-privada, com o intuito de desenvolver, junto aos estudantes, uma suposta formação integral, alicerçada em competências e habilidades socioemocionais tidas como adequadas ao século XXI. O programa foi responsável por validar componentes curriculares considerados “inovadores”, tais como Projeto de Vida e Educação Financeira. Seus fundamentos pedagógicos se tornaram parte da então organização curricular para o ensino médio do estado, quando a Deliberação nº 344/2014 do Conselho Estadual de Educação (CEE) instituiu “a necessidade de os currículos se pautarem pela flexibilidade dos arranjos curriculares, dando aos estudantes maior protagonismo na escolha dos itinerários formativos e na adoção de componentes voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais” (p.93-94).

O segundo capítulo apresenta, ainda, outras experiências-piloto, e em seguida narra o processo de formulação do NEM na rede estadual, particularmente durante o ano de 2021, e o início de sua implementação em 2022. Analisa também a greve organizada pelo Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE-RJ) no ano de 2023, que reivindicou o pagamento do piso salarial do magistério e a mudança na matriz curricular de transição para o ano de 2025, para que fosse garantido o aumento da carga horária das disciplinas da formação geral básica.

O terceiro capítulo foi escrito por Gawryszewski com a colaboração de suas alunas de iniciação científica. A equipe acompanhou *in loco*, durante os anos de 2022 a 2024, a implementação do NEM em cinco escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, interagindo com o corpo docente, com os estudantes e com as equipes gestoras. Cada uma das escolas foi visitada várias vezes ao longo dos três anos e, durante o trabalho, os instrumentos de pesquisa foram sendo aperfeiçoados, de modo a melhor acolher e dialogar com os participantes.

Os pesquisadores entrevistaram alguns dos membros da gestão de cada escola com a intenção de saber como se deram os processos de implementação do NEM e sua repercussão junto à comunidade escolar como um todo, nos anos de 2022, 2023 e 2024. No caso das entrevistas com os professores, o objetivo primordial foi o

de compreender se as mudanças curriculares afetaram o seu trabalho e como percebiam os pressupostos formativos da política educacional em questão.

No caso dos estudantes, o que se buscou foi investigar a trajetória deles ao longo dos três primeiros anos do NEM, interagindo com as turmas de primeiro ano em 2022, de segundo em 2023 e de terceiro em 2024. Para tanto, foram aplicados questionários estruturados, que buscavam traçar seus perfis socioeconômicos e familiares. Ao final, os questionários traziam questões dissertativas para que eles escrevessem a respeito de suas opiniões sobre a reforma, e suas expectativas de vida pessoal e profissional. Por fim, alguns estudantes foram selecionados, a partir da demonstração de interesse, para sessões de grupo focal, que tinham a intenção de debater de forma aprofundada aspectos relacionados à sua formação escolar e projeções sobre o mundo do trabalho.

A síntese dos depoimentos mostra que os professores, em 2022, já apresentavam críticas ao modo como a reforma foi implementada na rede estadual do Rio de Janeiro, que não ofereceu a eles tempo hábil para o planejamento de atividades integradas, nem a capacitação necessária para que ensinassem as disciplinas eletivas, das trilhas formativas, ou consideradas inovadoras, tais como Projeto de Vida e Empreendedorismo. As gestoras, por sua vez, consideraram, em sua maioria, que a discussão sobre a implementação do NEM nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro foi insuficiente. Consoante a esse despreparo dos professores, os estudantes, destacaram em suas falas, problemas na sistematização dos conteúdos, que acarretaram a perda de sentido prático na reformulação curricular apresentada.

Entre os três grupos pesquisados, foi majoritária a opinião segundo a qual matriz curricular do NEM, aplicada na rede estadual do Rio de Janeiro, ao reduzir a carga horária das disciplinas que compõem a formação geral básica, prejudicou os estudantes que buscam acessar o ensino superior. Membros das equipes gestoras enfatizaram, em suas falas, o crescimento do “abismo entre a rede pública e as escolas particulares de classe média-alta e da burguesia, em que a formação geral básica visando a disputa por uma vaga pelo Enem ou para a educação superior das instituições mais renomadas não foi negligenciada” (p.235).

Os estudantes, em sua maioria, caracterizaram “a trajetória dos seus três anos de ensino médio a partir de adjetivações como ‘triste’, ‘deprimente’, ‘terrível’, ‘bagunçado’ e ‘desorganizado’, expressando um desalento generalizado” (p.263).

Suas experiências concretas destoam completamente do que as propagandas governamentais sobre o NEM lhes prometiam: um ensino médio mais atraente, capaz de possibilitar aos estudantes o protagonismo na construção de seus projetos de vida, e ofertar currículos flexíveis, que combinariam uma sólida formação geral básica com a possibilidade de escolha de múltiplos itinerários formativos. O que se viu, na realidade, foi um processo de *esvaziamento curricular*, que gerou entre os jovens das escolas públicas pesquisadas os sentimentos de insegurança e incredulidade diante do seu futuro acadêmico e profissional.

Mas o livro mostra que estratégias de resistência também foram praticadas. Os professores, num acordo explícito ou tácito com as equipes gestoras, passaram a utilizar os tempos das aulas direcionados aos componentes curriculares do NEM para lecionarem os conteúdos de suas disciplinas de formação e, assim, garantir informalmente uma ampliação da formação geral básica.

Diante do resultado da investigação, Gawryszewski questiona, nas considerações finais: o que leva a classe dominante brasileira a preconizar uma formação escolar para os jovens da classe trabalhadora tão *desprovida de substancialidade*?

Um primeiro encaminhamento de resposta seria o seguinte: a formação baseada em competências e habilidades, exigidas aos jovens da classe trabalhadora, tornaria a força de trabalho mais apta e adaptada às demandas atuais de dinâmicas de trabalho, cada vez mais marcadas por um maior grau de exploração, tanto em termos estritos, de intervenção no processo produtivo, quanto em termos comportamentais, no sentido da formação de indivíduos resilientes, capazes de lidar com qualquer adversidade no mundo do trabalho. Mas essa resposta é insuficiente, pois não explica por que a burguesia prescinde da defesa de processos formativos mais complexos que, em tese, poderiam contribuir para a formação de uma força de trabalho mais qualificada, capaz de ampliar a produção de mais-valor e o desenvolvimento econômico.

O autor, seguindo Ruy Mauro Marini, destaca um ponto central: os processos formativos da força de trabalho não podem ser descolados do modo como o Brasil, enquanto país capitalista dependente, se insere na cadeia de valor global. A hipótese defendida no livro é a de que, para a burguesia brasileira, a condição de dependência não é um problema em si. Isto porque essa classe consegue compensar a

necessidade de transferir parte do valor produzido internamente para os países imperialistas através da superexploração da força de trabalho.

Sob essa perspectiva, a formação escolar preconizada pelo NEM está totalmente compatibilizada com a lógica de inserção dependente do Brasil na divisão internacional do trabalho.

Em um contexto de ferrenha disputa mundial pelo desenvolvimento tecnológico capitalista da chamada Indústria 4.0, propugna-se uma formação baseada em competências e habilidades, a fim de que a maioria dos trabalhadores estejam aptos e adaptados aos elos mais simples da cadeia de valor e, conseqüentemente, sendo incapaz economicamente de desafiar o imperialismo. (p.306).

Porém, nas justificativas para o encaminhamento da reforma do ensino médio, esses objetivos educacionais foram ocultados através de uma série de argumentos que ressaltavam a necessidade de as escolas formarem uma abundante mão de obra qualificada, que levaria o país ao curso do desenvolvimento econômico. Gawryszewski demonstra que esse discurso não se sustenta, pois o Brasil, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), contém um alto nível de trabalhadores sobre-educados, isto é, que trabalham em ocupações que exigem uma escolarização menor do que a que eles de fato possuem.

Qual seria, então, a função social que o processo de escolarização vem cumprindo na conjuntura atual? Para além da formação para a empregabilidade, que apregoa que cada indivíduo deve ser responsável por desenvolver competências e habilidades que os permitam disputar os empregos disponíveis, hoje o projeto formativo da classe dominante também tem difundido a Aprendizagem Baseada no Trabalho (ABT). Trata-se de “uma metodologia que insere o jovem estudante diretamente nas empresas como vínculo de trabalho e, às vezes, tal como os estágios, conta como expressiva carga horária dos cursos de formação técnico-profissional” (p.310).

O autor compreende que essa perspectiva educativa tende a transformar as escolas em espaços “em que o jovem se sinta instigado a produzir” (p.310) para, assim, se adaptar cada vez mais cedo a um mercado de trabalho sob demanda ou engajar-se em performances empreendedoras. Ele aponta que as pesquisas educacionais, principalmente as fundamentadas no marxismo, podem ter resultados frutíferos se aprofundarem nesse aspecto do projeto formativo da classe dominante brasileira.

O livro de Gawryszewski, pela síntese histórica que produz e a pesquisa inédita que apresenta, é fundamental para todos os estudiosos que têm se dedicado a compreender a reforma do ensino médio. Mas, pela maneira clara como desenvolve seus argumentos, também poderá ser útil a um público mais amplo de leitores, interessados em acessar uma interpretação científica da realidade educacional brasileira.

Referência

GAWRYSZEWSKI, Bruno. **Novo Ensino Médio (2022-2024): o desalento como projeto formativo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2025. 339 p.