

RESISTÊNCIAS À REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS CONTINGENTES HÍBRIDAS

RESISTANCE TO HIGH SCHOOL REFORM: HYBRID CONTINGENT PRACTICES

RESISTENCIA A LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: PRÁCTICAS HÍBRIDAS CONTINGENTES

Raquel Garcia Braga de Lima^{1,2} 0000-0002-9616-0388

Alice Casimiro Lopes² 0000-0001-9943-9117

¹ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; quelgbraga@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; alicecasimirolopes@gmail.com

RESUMO:

O artigo discute a resistência à reforma do ensino médio entre os anos de 2017 e 2025, interpretando-a como práticas híbridas e contingentes nas escolas. Com base em uma teoria curricular discursiva, são questionadas concepções essencialistas de resistência, entendendo-a como ação política situada e relacional, marcada por negociações e hibridizações entre discursos. A pesquisa em uma escola pública do Rio de Janeiro indica que, diante da imposição dos itinerários formativos, docentes reinterpretem e suplementam a política, mesclando permanências e mudanças. Assim, o currículo é compreendido como campo de disputas, no qual resistir significa produzir sentidos contextuais, marcados por contingências e antagonismos.

Palavras-chave: política de currículo; reforma do ensino médio; resistência; itinerário formativo.

ABSTRACT:

The article discusses resistance to high school reform between 2017 and 2025, interpreting it as hybrid and contingent practices within schools. Based on a discursive curriculum theory grounded, it questions essentialist conceptions of resistance, understanding it as a situated and relational political action marked by negotiations and hybridizations between discourses. Research conducted in a public school in Rio de Janeiro indicates that, faced with the imposition of formative itineraries, teachers reinterpret and supplement the policy, blending continuities and changes. Thus, the curriculum is understood as a field of disputes in which resisting means producing contextual meanings, marked by contingencies and antagonisms.

Keywords: curriculum policy; high school reform; resistance; formative itineraries.

RESUMEN:

El artículo analiza la resistencia a la reforma de la educación secundaria entre los años 2017 y 2025, interpretándola como prácticas híbridas y contingentes dentro de las escuelas. Basado en una teoría curricular discursiva, cuestiona las concepciones esencialistas de resistencia, entendiéndola como una acción política situada y relacional, marcada por negociaciones e hibridaciones entre discursos. La investigación realizada en una escuela pública de Río de Janeiro indica que, ante la imposición de los itinerarios formativos, los docentes reinterpreten

y suplementan la política, mezclando permanencias y cambios. Así, el currículo se comprende como un campo de disputas en el que resistir significa producir sentidos contextuales, marcados por contingencias y antagonismos.

Palabras clave: política de currículo; reforma de la educación secundaria; resistencia; itinerarios formativos.

Introdução

A reforma do ensino médio em andamento no Brasil, determinada por meio da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), foi alvo de críticas contundentes por parte das comunidades acadêmica e escolar que se pronunciaram por meio de diversas manifestações, registradas em documentos, artigos, *posts* nas redes sociais e audiências públicas. Mesmo outros grupos sociais se manifestaram fortemente nas redes sociais contra tal reforma, no movimento conhecido pela *#revoganem*.

Com a homologação da Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), que revogou parcialmente a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), as escolas, mediadas pelas secretarias de educação nos estados, precisaram adequar suas práticas ao que foi determinado na legislação. Na dinâmica das políticas de currículo, esse processo não pode ser registrado por um início ou um fim nos marcos legislativos. Permanecem negociações e produção de sentidos que merecem ser investigados, na medida em que se coloca a política em prática.

Neste artigo, interessa-nos interpretar esse processo com foco na noção de resistência. O que significa dizer que as escolas resistem à reforma do ensino médio que está sendo colocada em prática? Nos processos de resistência, qual a produção de sentidos curriculares em jogo? Teoricamente, como operamos com a noção de resistência, que sentidos conferimos às ações de resistência e como as identificamos?

Na consideração dessas questões, problematizamos a própria noção de resistência, relacionando-a às práticas contingentes híbridas, não necessariamente organizadas de forma estratégica e consciente. Tais noções representam mais um deslocamento nas tentativas de implementação, na ideia de que essa fase se restringe à assimilação e ao apagamento das próprias dimensões políticas, limitando tais dimensões à participação direta na produção do texto escrito. Para tal, apoiamo-nos na teoria da atuação de Ball, nuançada pelas reflexões sobre hibridismo, antagonismo e agonismo das teorias curriculares embasadas a teoria do discurso e na desconstrução (Lopes, 2025).

No registro da pesquisa desenvolvida, defendemos que a resistência à reforma não é de caráter essencialista nem obrigatoriamente consciente, como tradicionalmente é pensada no currículo. A resistência não se constitui de um simples dizer não à reforma. Não estamos, por

sua vez, concebendo uma única resistência de sujeitos centrados que operam em uma direção pré-definida. Entendemos que, em meio aos antagonismos políticos, há hibridismo de diferentes discursos em processos descentrados, produzindo o que vem sendo chamado de uma resistência à reforma, especialmente no que concerne aos itinerários formativos (IFs).

Para desenvolver nossa argumentação, investigamos como a reforma vem se desenvolvendo em uma escola pública estadual que oferece o ensino médio regular nos turnos da manhã, da tarde e da noite. Ao investigar tal escola, simultaneamente fomos levadas a investigar as ações da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) no processo de mediar a recriação da reforma no contexto do estado. Tal envolvimento das Secretarias de Educação com as decisões federais para o ensino médio no país se deu em um campo que ora foi de articulação política, ora de confronto entre o governo do estado e o governo federal. Como registrado em outros textos (Lopes, 2019a, Costa; Felício; Costa; Azevedo, 2021), o embate com o ultraconservadorismo e as demandas neoliberais no período configuram um contexto de grande impacto no currículo das escolas e nas relações de poder nos estados.

Especificamente no período em que a Seeduc-RJ gestou e apresentou orientações sobre a reforma para as escolas de nível médio, ainda no período pandêmico, o governo do estado do Rio de Janeiro esteve sob responsabilidade de Wilson Witzel, do Partido Social Cristão (PSC). Eleito em 29 de outubro de 2018, contou em sua coligação, além do PSC, com o Partido Republicano da Ordem Social (PROS). Witzel permaneceu no cargo no período de 1 de janeiro de 2019 até 30 de abril de 2021. Claudio Castro, o vice-governador que assumiu o governo do estado em 1 de maio de 2021, pelo afastamento de Wilson Witzel, concorreu e ganhou as eleições para governador no ano de 2022, pelo Partido Liberal (PL). O atual governador tem forte vínculo com a igreja católica e, além do apoio de conservadores e religiosos, foi eleito em uma coligação dos partidos: PL, PSC, PROS, Movimento Democrático Brasileiro, Avante, Democracia Cristã, Partido da Mobilização Nacional, Podemos, Partido Progressista, Partido Republicano Trabalhista Brasileiro, Republicanos, Solidariedade e União Brasil. Esse governo, vigente até o ano de 2026, guarda proximidades com o governo federal ultraconservador do período de 2019 a 2022, sem incorporar completamente suas demandas. Podemos tomar como exemplo dessas relações de Castro com o presidente Lula a matéria publicada no site Os Borges, assinada por Sergey Morozov (2025).

Com tantas mudanças de governo e, devido também à necessidade de recompor articulações com a Assembleia Legislativa, esse período (2018 a 2025) foi marcado por

sucessivas trocas de secretários de educação¹. Essas trocas ensejaram alterações das pessoas que ocupam cargos de confiança, muitas delas envolvidas na incorporação da reforma no estado.

Destacamos esse contexto político-partidário, na medida em que consideramos o quanto ele produz diferentes sentidos nas propostas curriculares. Tal contexto é também produzido pelas relações com as escolas, pelas formas como propostas são lidas e interpretadas socialmente, pelas relações de confiança entre escolas, coordenações regionais e secretaria de educação e, portanto, na maneira como ações de resistência se constituem e são identificadas.

A escola escolhida para a pesquisa aqui apresentada não é considerada um caso representativo do que se faz na rede estadual de ensino no Rio de Janeiro e tampouco deve ser vista como modelo de prática curricular. Procuramos investigar essa prática, de maneira a entender o que a própria escola caracteriza como resistência, quais sentidos conferem ao seu trabalho, quais limites e possibilidades de interpretação da reforma são engendrados na política do currículo, tendo em vista o contexto político de promulgação da reforma, os antagonismos em jogo e as contingências das práticas políticas.

Visando apresentar os resultados desta pesquisa, este texto está distribuído em três seções. Na primeira, focalizamos como operamos com a noção de resistência como luta agonista e quais diferenças situamos em relação ao discurso, hegemonicamente de corte gramsciano, sobre a resistência a essa reforma do ensino médio no Brasil. Em seguida, focalizamos o contexto da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro, buscando identificar como a escola em questão desenvolveu seus IFs, afirmando uma resistência à reforma. Na terceira seção, argumentamos em defesa da noção de resistência como práticas híbridas contingentes, não necessariamente conscientes ou estratégicas. Nas conclusões, investimos nas possibilidades de pensar as resistências em um registro pós-estrutural e pós-fundacional, de modo a valorizar a atuação (Ball; Maguire; Braun, 2021) dos docentes nas escolas na produção da política de currículo.

Resistência como ação contra-hegemônica e resistência como luta agonista

As teorias da resistência nos estudos curriculares foram desenvolvidas principalmente dentro da sociologia da educação crítica, questionando perspectivas teóricas da reprodução que

¹ Wagner Victor, MDB (2016-2018); Pedro Fernandes, PSC (2019-2020); Plínio Comte Leite Bittencourt, Cidadania (2020-2021); Alexandre Valle Cardoso, PL (2021-2022); Patrícia Reis, PL (2023) e Roberta Barreto, PL (2023 até a data da escrita deste artigo).

enfaticavam a escola como um aparelho ideológico do Estado² ou como um espaço de reprodução das desigualdades sociais. Esse debate foi mais destacado nos anos de 1980, principalmente com Apple, Giroux e Willis (Lopes; Macedo, 2011). Essas teorias propõem que os sujeitos não são apenas passivos diante das estruturas de dominação, mas também possuem agência e podem resistir de diferentes maneiras. Por essa via, guardam estreita relação com a ideia de emancipação, como um meio de contestação à dominação.

Anterior à década de 1980, destacamos Paulo Freire, autor que influenciou de modo significativo o trabalho de Henry Giroux, um dos principais autores da teoria da resistência. Em “Pedagogia do oprimido”, Freire (1987)³ defende a ideia da educação como um ato político e critica o que denomina educação bancária, na qual a opressão é reproduzida. Para o autor, os oprimidos podem resistir às estruturas de dominação por meio da reflexão crítica e da ação transformadora da educação. Nessa perspectiva, a resistência é enfatizada como parte do processo de conscientização e de conseqüente libertação, em que sua ação não é reativa, mas emancipatória. Apesar de o autor reconhecer a educação como um ato político e a resistência como uma ação coletiva, ele entende haver certa relação de causa e efeito, em que a conscientização da opressão e a resistência a ela são o caminho para a libertação, para a preservação da vida e da dignidade.

Embora tais autores tenham sido emblemáticos na discussão da resistência no currículo, os textos mais atuais que abordam a resistência à reforma do ensino médio não têm se apoiado diretamente neles, ainda que os espectros desses registros teóricos se disseminem e sustentem de algum modo as abordagens da resistência. Assim, é mantida certa relação com as ideias de um sujeito centrado capaz de resistir, com consciência e estratégia em suas ações, com foco no projeto direcionado à emancipação e/ou às lutas contra o modo de produção capitalista e a racionalidade neoliberal.

Algumas produções se detiveram na discussão sobre a resistência desde a Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016) até a promulgação da lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), da homologação da base, da promulgação da lei 14.945/2024 (Brasil, 2024) e da “implementação” do novo ensino médio. As pesquisas dos autores Chaves, Motta e Gawryszewski (2020) e Silva (2022) analisam resistências ao que caracterizam como uma racionalidade neoliberal,

² Em Althusser, a escola é compreendida como um aparelho ideológico do estado que reproduz a ideologia dominante. Quando essa reprodução não ocorre, houve resistência. Fonte: Ideologia e aparelhos ideológicos do estado.

³ A primeira publicação do livro foi em 1968, durante o período em que o autor ficou exilado (1964-1969), após ser perseguido pela ditadura militar instaurada no Brasil no ano de 1964.

compreendida por eles como uma lógica que privilegia uma formação voltada para a adaptabilidade ao mercado de trabalho.

Na mesma direção, Saviani (2020), ao abordar a política educacional do Brasil na atualidade, defende que a educação brasileira, desde a ditadura militar, guarda proximidade com a filantropia, configurando uma ação mínima do Estado que, por meio da avaliação, atua na regulação. Desse modo, é transferida a responsabilidade da garantia da qualidade em educação para a sociedade, além de um adiamento dos problemas a serem resolvidos. O pesquisador afirma que, no governo Temer, ocorreu uma tentativa de parar os avanços que tiveram vez nos governos de Lula e Dilma. Embora o governo Temer tenha encontrado resistências no Fórum Nacional de Educação e nos Conselhos Estaduais de Educação, tal movimento parece não ter permitido que os efeitos dessas críticas alterassem os rumos prescritos nos documentos. Com base nos postulados de Gramsci, o autor considera imperativa a organização como forma de *resistência ativa* na luta em oposição às medidas adotadas pelo governo posterior ao golpe contra o governo Dilma, de modo a se contrapor ao poder dominante exercido. Tal forma de resistência é considerada pelo autor como estratégia indispensável na luta por uma escola pública livre dos interesses do mercado.

Tal noção de resistência guarda aproximação com o marxismo clássico no que se refere à luta de classes. Assim, a luta é da classe de trabalhadores, aí incluídos os educadores, contra o governo como representante de um modo de produção capitalista, sendo a luta contra esse modo de produção o projeto crucial. Nessa análise, há a pressuposição de uma identidade de classe, constituída por uma estrutura social que posiciona os sujeitos de determinada forma, com base nessa estrutura. Desse modo, em nossa leitura, torna-se mais difícil incluir em um processo de resistência professores que não se opõem de forma organizada à reforma, exceto categorizando-os por meio da noção de falta de consciência de classe ou falta de conhecimento sobre o tema. Isso porque, as lutas políticas curriculares tornam-se significativas apenas quando são conectadas à luta política mais ampla contra o capitalismo.

Freitas (2018), por sua vez, busca conferir um centro e uma direção fundamental à luta política. Ao discutir o período de eleição de Bolsonaro para presidente, o pesquisador considerou esse período de resistência com características próprias que ensejaram questionamentos das estratégias e táticas de luta, de modo a se estabelecer uma *resistência propositiva* que tivesse o potencial de se tornar uma possibilidade para novo avanço. O autor afirma que, nas últimas décadas, o projeto educacional progressista no Brasil esteve condicionado a propostas da social-democracia e do pós-modernismo, as quais não são capazes

de liderar essa *resistência propositiva*, porque a social-democracia defende a democracia liberal, que já não se viabiliza no contexto, e a proposta pós-moderna afirma uma resistência de forma niilista.

Araujo, Silva e Both (2022), por sua vez, se apoiam no conceito de *guerra de posição* de Gramsci para pensar as possibilidades de resistência à reforma. Os autores consideram que estamos em uma *guerra de posição* – fase estratégica rumo a uma hegemonia nova e mais estável –, uma vez que, já promulgada a lei da reforma, seguiram as resistências, o que requer o investimento de energia na elaboração de novas estratégias, para garantir as conquistas ou para superar tais conquistas no campo político do Estado. Os autores, ainda, seguem no raciocínio de que as políticas públicas podem ser entendidas como espaços de contradições e que a promulgação da lei não significa que a resistência perdeu e que a guerra acabou. Para os autores, um novo ciclo se iniciou para o enfrentamento ou conformação a uma reforma, e possibilidades de resistência precisam ser contempladas a partir da análise das políticas públicas. Para eles, resistir não é o bastante, há necessidade de uma ação contra-hegemônica, de um projeto alternativo para a realização de profundas mudanças na escola.

É possível identificar que, no contexto da reforma, o significante resistência tem sentidos disseminados. Ou seja, mesmo que haja uma equivalência quanto a esses sentidos, eles não são interpretados de igual maneira pelos autores, ainda que estejam amparados em um mesmo referencial. Guardada a equivalência e a diferença entre as possíveis leituras sobre a noção de resistência, considerando o caráter relacional, os sentidos de resistência que perpassam as investigações sobre a reforma do ensino médio, referidas nos parágrafos anteriores, remetem à ideia de uma oposição ao discurso hegemônico que sustenta o novo ensino médio. E, nesse caminho, ainda que seja reconhecida a complexidade que enseja a resistência, ela tem sido associada de forma recorrente a uma concepção de resistência que reverbera sentidos do marxismo clássico, centrada na ideia de uma luta de classes entre blocos homogêneos e antagônicos.

Concordamos com os autores quanto ao fato de que a luta pós-homologação não está perdida. No entanto, não a entendemos como uma luta cíclica; assim como não entendemos que haja uma resistência exclusivamente pós-homologação. Cumpre destacar que a maneira como operamos com a noção da resistência não a significa em uma luta política em que a ela está reservado o confronto ou o lugar de conformidade. Ao contrário, no hibridismo das práticas discursivas, a resistência pode operar sem que haja um sujeito centrado consciente de tais práticas ou um projeto único a ser alcançado na política curricular ou na sociedade. A todo

tempo, esse discurso hegemônico sob o qual se sustenta a reforma é suplementado, hibridizado, configurando ações de resistência sob diferentes argumentos. Além das mudanças educacionais serem pauta de reivindicação, as demandas da escola se articulam de modo diferente de como as políticas curriculares foram produzidas fora da escola. Na escola, outros sentidos são instituídos nessa luta política. É nessa tensão entre as possibilidades e limites que o jogo da política se faz.

Nesse sentido, tentamos evitar uma desconexão entre níveis macro e micro da política, tal como apresentado por Smith (2019), uma vez que tal desconexão tende a interpretar as ações micropolíticas como ineficazes e incapazes de contribuir para transformações sociais mais amplas. Em nossa perspectiva, é porque a transformação social mais ampla tem, estruturalmente, um desenho pré-concebido como obrigatório que a possibilidade de ampliação de antagonismos e articulações tendem a ser invisibilizadas como possibilidade de transformação social.

Não pensamos, por sua vez, que há resistência somente na escola; a resistência emerge dos antagonismos no tecido social de forma mais ampla. Defendemos, contudo, que a resistência em si é uma ação que não implica a apresentação de um projeto contra-hegemônico, mas pode se desenvolver em uma disputa contextual por novas hegemônias. Não apostamos em uma solução única e definitiva para a resolução dos problemas enfrentados pelo ensino médio e, por isso, esse campo de disputas precisa estar aberto às diferenças, abrindo espaços de poder para as singularidades contextuais. Essa compreensão da resistência como disputa hegemônica, e não como luta por um projeto alternativo pré-definido de forma racional, nos parece importante nas análises do currículo como campo de disputa.

É nessa perspectiva que julgamos produtiva a interpretação de Mouffe (2019), pela qual, no movimento de luta política, não se pressupõe um sujeito centrado e tampouco uma estrutura estruturante desse sujeito. Nessa leitura, a luta pela qualidade, pelo acesso à educação envolve a emergência de múltiplas resistências contra demandas de outros grupos, com os grupos antagonicos se constituindo na própria luta política.

Para apreender o papel do discurso democrático na constituição da subjetividade política, é necessário entender que as identidades políticas não são a expressão direta de posições objetivas na ordem social. Isso confirma a importância de uma abordagem antiessencialista no campo da política. Como se afirma em *Hegemony and Socialist Strategy*, não há nada natural ou inevitável nas lutas contra as relações de poder, nem na forma que elas vão tomar (Mouffe, 2019, p. 74).

Igualmente, concordamos com Mouffe (2019) que, ao tratar a questão da democracia no contexto atual, defende a “radicalização” dos princípios éticos e políticos do regime democrático-liberal, de modo que a igualdade e a liberdade sejam para todos. A pesquisadora segue em suas considerações:

Para entender o que está em jogo na transição de uma formação hegemônica para outra, é necessário fazer uma distinção metodológica entre dois níveis de análise: os princípios ético-políticos da *politeia* social-democrata e as suas diferentes formas hegemônicas de inscrição. Tal distinção é crucial para a política democrática, porque, revelando uma variedade de formações hegemônicas compatíveis com uma forma democrático-liberal de sociedade, ajuda-nos a visualizar a diferença entre uma transformação hegemônica e uma ruptura revolucionária (Mouffe, 2019, p.77-78).

Nesse caminho, Mouffe (2019) ressalta a ideia agonista, por não ser possível, em uma democracia, o surgimento de uma hegemonia e a obrigatória eliminação de outra. Nessa perspectiva, consideramos que o movimento de resistência não é necessariamente um momento revolucionário em que ocorre uma ruptura com a hegemonia. Há, nessa perspectiva agonista, a viabilidade de diferentes possibilidades de organização política produzindo rupturas e negociações constantes, bem como mútuas transformações nos discursos constitutivamente antagônicos. Discursos se mantêm e se modificam diante das divergências e conflitos. Salientamos que essa abordagem não se aproxima de um niilismo ou de um conformismo, porque ambos incorreriam na dispensa da luta política. Ao contrário, queremos reforçar a produtividade da política na tomada de decisões (Lopes, 2025).

Nesse caminho, salientamos uma vez mais que acreditamos em diferentes possibilidades de resistências que vão se constituindo e sendo constituídas nesse campo de lutas. Faz parte das lutas políticas manter esse campo aberto a essas disputas. Em diálogo com Mouffe (2019), enfatizamos que a resistência opera em uma lógica agonística, na qual diferentes projetos disputam hegemonia, sem que seja possível a destruição total do adversário. Assim, mesmo que a reforma fosse revogada, as disputas políticas permaneceriam, pois o espaço social é constituído por antagonismos.

Assim, tentando operar com a resistência em uma abordagem pós-fundacional, defendemos na próxima seção sua interpretação como prática híbrida, contingente e precária. Isso requer pensá-la não como oposição pura ou negação essencialista, mas como um processo de disputa agonística por significados e sentidos. É nessa abordagem que interpretamos as resistências como práticas que deslocam a hegemonia. Nessa perspectiva, investigamos as dinâmicas das resistências em torno da reforma no contexto específico de uma escola estadual

da cidade do Rio de Janeiro que atende alunos das comunidades próximas, identificadas por sua carência econômica e situação de vulnerabilidade social⁴.

O Contexto Escolar Investigado

Nossa pesquisa⁵ vem buscando o registro dos sentidos produzidos e negociados sobre os IFs, na certeza de que, ainda assim, esses sentidos nos escapam. Sob essa perspectiva, abordamos o que interpretamos como possíveis resistências na atuação política da escola diante da reforma do ensino médio, especialmente no que se refere aos IFs. A interpretação desses sentidos envolveu a análise de entrevistas com docentes da escola, com a equipe gestora, documentos da escola e observações do cotidiano escolar. A escola pública estadual investigada tem uma história de embates políticos desde a sua inauguração, por ter sido uma escola com forte oposição aos governos instituídos no passado. Ao mesmo tempo, convivem na instituição sentimentos contraditórios em relação à política. Alguns atores sociais consideram que essa é uma escola de esquerda, que os professores são muito políticos, muitos deles influenciados por uma teorização acadêmica crítica, além de haver na escola forte participação no Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Sepe-RJ). Essa participação, segundo as palavras de uma das professoras entrevistadas, “politiza demais a escola”. Observamos nesse posicionamento uma expectativa de que talvez a escola não devesse ser um espaço da política, aqui entendida como a macropolítica social.

Por sua vez, a escola é considerada como muito compromissada com a Educação, o que se expressa pelas relações que muitos docentes da escola mantêm com projetos de pesquisa educacional desenvolvidos em parceria com universidades públicas do estado. Tais projetos são demandas da escola e contam com o envolvimento da comunidade escolar. Alguns dos professores estudaram, estudam e trabalham nas universidades parceiras e interagem com uma discussão educacional mais ampla.

Há outras propostas em andamento, juntamente com as realizadas em parcerias com as universidades, que não partiram de uma demanda da escola. Dentre elas, a contratação da Fundação Getúlio Vargas (FGV) pela Seeduc-RJ. Está sob a responsabilidade da Fundação a implementação de ações a fim de otimizar processos pedagógicos e administrativos que

⁴ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa por meio do parecer consubstanciado nº 6.277.906. Em conformidade com os princípios éticos da pesquisa em Educação, não citamos o nome da escola nem dos sujeitos da pesquisa.

⁵ Nossa investigação relaciona-se à tese de doutorado intitulada *Itinerários formativos: resistências no contexto escolar*.

impactam os resultados (Rio de Janeiro, 2025). No contexto da escola, a parceria foi entendida como uma tentativa de elevar o índice do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Importante destacar que essa contratação visa a mais uma implementação a ser feita na instituição com as ações a serem desenvolvidas pelos seus atores. A primeira prova aplicada por solicitação da Fundação teve pouca participação, sendo um dos motivos para tal a falta de conectividade com a internet e de computadores. As provas foram impressas pela Fundação para serem refeitas, mas caberia à escola a digitalização para serem enviadas à FGV para correção. Esse é um dos exemplos que reforça o que Ball, Maguire e Braun (2021) apontam como o cruzamento de políticas na escola, gerando conflitos e hibridismo entre orientações de instituições diversas com as quais a escola se envolve.

Além da reforma em curso, as demandas de fora da escola, como simulados e avaliações externas, têm sido uma constante. A comunidade escolar precisa responder a essas demandas, considerando as sanções que envolvem o não cumprimento do que é determinado. A escola também desenvolve projetos atravessados por essas solicitações externas, em processos híbridos não necessariamente reconhecidos como tais. O atendimento das demandas na integralidade é concebido como impossível, porque envolveria a escola parar suas práticas cotidianas para atender ao que foi determinado. Assim, no fluxo da sua atuação, a escola simultaneamente atende e deixa de atender, posterga, justifica, e aplica as ações solicitadas, diferenciando tais práticas. Na medida em que as ações desenvolvidas pela instituição são decididas coletivamente em discussões com os professores, ao mesmo tempo em que atende às demandas que chegam à escola, mesmo sem perceber ou projetar tal ação, as subverte. Nessa atuação, o atendimento subversivo às demandas externas e o cuidado das contingências da escola nem sempre são interpretados como resistência.

Esse processo foi ainda mais evidente em relação aos IFs. De alguma forma, a escola apresentou uma resposta à reforma, porque havia a obrigatoriedade de os IFs entrarem na composição do contexto escolar. A opção prática foi a de retirar disciplinas do quadro de horário sem que necessariamente as práticas disciplinares fossem apagadas do cotidiano da escola. Mesmo em face do que os novos componentes curriculares tinham como prescrição, as práticas instituídas foram releituras disciplinares dessa prescrição. É nessa relação contextual, quando muitas vezes o docente nem se sente como um ator social em resistência, que entendemos as práticas como híbridas e suplementares.

Nas ações políticas da escola, reverberam espectros de antagonismos aos movimentos iniciais de instituição da reforma. Em 14 de abril de 2016, a escola foi ocupada pelos alunos.

Além da resistência à adoção da MP nº 746/2016 (Brasil, 2016), as ocupações das escolas estaduais do Rio de Janeiro se articularam à greve dos professores, iniciada, no estado, em março do mesmo ano. O movimento dos professores denunciava as questões salariais, a carência de professores, o fechamento de escolas estaduais e a redução de 102 milhões do orçamento da Seeduc-RJ. Tais medidas foram adotadas durante a gestão do governador do estado Luiz Fernando Pezão (Silva, 2019). Nessa luta política, se articulavam demandas pela revogação de orientações da Seeduc-RJ, então consideradas autoritárias, assim como uma insatisfação em relação às avaliações externas, em uma disputa por mais qualidade e democracia na escola (Pinto, 2024). Professores relataram que movimentos políticos, sociais, acadêmicos e artísticos estiveram no colégio durante este período para se apresentarem e dialogarem com os alunos e se posicionaram contra a política do governo federal e estadual da época.

Importante destacar que, apesar de esse movimento mobilizar todo o estado, ele não é visto por nós como superior ou inferior às políticas cotidianas da escola. Apoiadas em Ball, Maguire e Braun (2021), entendemos que ambas as formas de resistência são legítimas e se constituem mutuamente. A resistência, nesse sentido, não é um evento episódico, mas um processo contínuo que se manifesta de diferentes formas e escalas, sempre relacionais.

Em 2016, não eram todos os alunos e professores que se posicionavam de maneira favorável à ocupação. A adesão aos movimentos políticos, sociais, acadêmicos e artísticos não era bem-vinda por toda a comunidade escolar devido a diferenças político-partidárias. Isso ensejava disputas entre os professores e entre esses e a direção. A rearticulação aconteceu quando os IFs chegaram à escola: os grupos que se antagonizavam entre si em relação à ocupação passaram a se articular para disputar os sentidos da reforma apresentada à escola. Desse hibridismo entre o “inimigo” externo – a reforma – e os projetos políticos internos em conflito, uma prática se constituía não em uma resistência absoluta e nem em uma total submissão, e sim em uma articulação contingente.

No período após a pandemia, época da implementação dos IFs, foi relatada a revolta dos professores de terem que lidar com a mudança. Em um primeiro momento, os professores não queriam nem mesmo ouvir a proposta. A grande preocupação era sobre como se manter na escola. À época da implementação, a direção da escola adotou como estratégia a organização dos IFs, de modo que os professores que perderam tempos de aulas fossem alocados nos itinerários. Isso acalmou os ânimos e minimizou o impacto da chegada dos IFs, uma vez que se resolvia provisoriamente a alocação docente. Por sua vez, professores relataram que não sabiam

como fariam para trabalhar a partir dos objetivos propostos nos novos componentes curriculares. Assim, adequaram suas aulas ao que consideravam exequível nas propostas apresentadas, mantendo traços disciplinares.

Dessa forma, é possível considerar que a normatividade da reforma do ensino médio foi ressignificada na própria incorporação da resistência que pretendia controlar. Esse processo demonstra que a reforma não foi simplesmente rejeitada de forma absoluta, tampouco aceita de modo passivo. O que ocorreu foi uma hibridização, na qual a escola e seus atores, em suas práticas cotidianas, atuaram e atuam resistindo e, ao mesmo tempo, incorporando aspectos da política. Nesse sentido, a política foi reinterpretada, negociada em um processo marcado pela contingência e articulação dos discursos, que remetem a outras significações que não se limitam à dicotomia aceitação/rejeição. A suplementação, portanto, representa como a resistência não se coloca apenas como um contraponto externo à reforma, mas como parte constitutiva de sua própria rearticulação, abrindo espaço para formas híbridas de atuação que desafiam a fixação do discurso oficial.

De acordo com os depoimentos dos professores, antes da implementação dos IFs, houve uma reunião em que foi apresentada a ideia da reforma, sem uma consulta prévia sobre o que se sabia a respeito da proposta. Ao longo dos anos, não aconteceram discussões com os professores sobre como poderia funcionar a mudança no contexto escolar, sobre seus efeitos, sobre o que se pretendia, sobre como se faria a operacionalização dos IFs. Muito provavelmente, a própria indefinição normativa durante a pandemia dificultou em demasia a Seeduc-RJ.

Com o fim da fase crítica da pandemia, houve a solicitação da Secretaria de envio de propostas para comporem os componentes curriculares dos IFs. Além do pouco diálogo, mencionado pelos docentes, outras situações relatadas foram a ampliação da carga horária sem o quantitativo de professores necessário para atender ao número de alunos que a escola tem e a falta de orientação de como os alunos procederiam o planejamento dos itinerários. Somado a esses conflitos, gradativamente, até o ano de 2024, todos os professores perderam tempos de aula, exigindo reorganização de sua vida profissional. Ao final, não houve dispensa de professores nem os IFs – que passaram a fazer parte da escola – foram garantidos na íntegra.

Em 2025, após a homologação da lei 14.945/2024 (Brasil, 2024) e dos embates entre Seeduc-RJ e o Sepe-RJ, foi considerado pelos professores que houve uma melhoria em razão do retorno de todas as disciplinas e a retirada de componentes curriculares que constavam nos

itinerários e eram concebidos como não dialogando com a realidade dos alunos, por não terem sido propostos pela comunidade escolar.

Destacamos uma das experiências, relatada por uma professora que atua na escola há muitos anos, como exemplo das hibridizações em curso na escola. A escola passou a oferecer, no itinerário Linguagens e suas Tecnologias, os componentes curriculares “O que rola por aí?”, “Ação! Está em suas mãos!” e “De olho na rede digital”, voltados, respectivamente, à interação com os diferentes modos de expressão utilizados no mundo digital, à identificação das linguagens utilizadas nas diferentes mídias e à participação de núcleo de estudos para a produção de mídias (Rio de Janeiro, s.d). Em uma releitura de tais objetivos, as professoras de Língua Portuguesa trabalharam produção textual e, na 3ª série do Ensino Médio, intensificaram o trabalho de redação para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Interpretamos a atuação dessas professoras como resistência, porque a escola manteve as práticas tradicionais que focam na preparação para o ENEM, mas introduziu sua própria forma de incorporar os IFs. Nesse caminho, essa resistência não se configurou em uma oposição direta ao que foi proposto, mas como uma negociação de sentidos curriculares, dentro do jogo político possível nas relações de poder instituídas na escola. Na contingência e precariedade da decisão política, as professoras optaram pela preparação para a redação do exame.

Os efeitos dessa (re)significação dos IFs, como espaço de preparação para o ENEM, posteriormente foram evidenciados nos resultados da prova da redação. As professoras que decidiram trabalhar com os itinerários de Linguagem compartilharam conosco a matéria de um jornal de grande circulação na cidade, que faz menção à escola como uma das catorze de três bairros cariocas que obtiveram boas notas na redação do exame. Ou seja, ainda que não tivessem a ideia dos efeitos de suas decisões nem estivessem especialmente focadas em uma ação estratégica contra os IFs, fizeram uma aposta, investiram no que acreditaram que seria um bom trabalho curricular.

Nesse contexto, interpretamos que a implementação dos IFs não foi meramente recebida como imposição, mas suplementada, articulada a outras ações da Seeduc-RJ e da escola. Mesmo o projeto da FGV, visto como uma demanda externa da Seeduc-RJ, foi negociado quanto à maneira da aplicação das avaliações e à solicitação da elaboração de plano de ação. Nem todas as orientações originais foram executadas como inicialmente previstas. É por meio desses registros que construímos uma interpretação da resistência como práticas híbridas contingentes.

Resistência como práticas híbridas contingentes

Como discutido em Lopes (2024), o maior questionamento à reforma do ensino médio, reforçando o movimento político por sua revogação, parece ter se constituído em virtude do forte antagonismo das comunidades disciplinares, na escola e na área de Ensino, aos itinerários formativos. Esse antagonismo ensejou investigações de diferentes autores, tais como Alves (2022), Cassio e Goulart (2022), Silva, Krawczyk e Calçada (2023), que discutem os efeitos dessa política nos contextos das escolas, destacando que a proposta não proporcionou a autonomia aos alunos. Isso porque as ofertas foram condicionadas às contingências e precariedades contextuais das instituições de ensino, dentre elas a falta de professores nas redes.

Os depoimentos dos docentes da escola por nós investigada corroboram essas pesquisas, na medida em que afirmam os desafios enfrentados pela falta de uma direta relação dos IFs com as disciplinas por eles lecionadas e pela perda gradativa dos tempos de suas aulas. Assim é justificada pelos docentes a oposição a essa reforma e, sobretudo, ao seu encaminhamento no estado do Rio de Janeiro no ano de 2022, o primeiro ano letivo integralmente presencial após a pandemia.

A proposta curricular do estado, carrou o sentido de inaugural junto à promessa de acabar com a fragmentação curricular. Todavia, como discutido em Lopes (2018), permanência e mudança são mutuamente constitutivas: as escolas não voltam ao “antes” da reforma, mas também não aderem integralmente ao “novo”. Permanências e mudanças, simultaneamente, compreendem a complementaridade em negociações com as práticas já desenvolvidas.

Desse modo, argumentamos que a resistência à reforma do ensino médio no Rio de Janeiro não se configura como uma mera rejeição, mas como um processo suplementar, no qual os IFs são reinterpretados a partir das contingências e relações contextuais das escolas. A reforma, e o que ela trouxe como expectativa de mudança determinada em um normativo, é contextualmente (re)significada. Na escola, o que se apresenta como prescritivo é hibridizado, suplementado, porque nenhum normativo, por mais detalhado que possa ser, não pode prever ou controlar o contexto escolar. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2021), há atuação política da escola, pois os registros normativos também são influenciados pelos contextos específicos das escolas.

Nessa dinâmica relacional, houve resistência aos IFs sem que eles tenham sido totalmente bloqueados e sem que tais resistências se configurassem como uma estratégia política de ação, capaz de conectar à escola à macropolítica. As práticas já não são mais as tradicionais e tampouco são totalmente novas, não se confirmando a expectativa de rompimento

com a tradição disciplinar. A partir dessa abordagem, defendemos que a resistência opera em fluxo contínuo nas práticas. Ela se constitui contextualmente, não como um evento anterior ou posterior à norma, mas emergindo na própria articulação das demandas. Nesse movimento, a articulação, conforme Laclau (2011), ocupa-se em questionar a predeterminação de qualquer função articuladora, uma vez que esta é contingente e opera em um espaço permanentemente disputado. É nesse processo de articulação contingente que as práticas se hibridizam. A proposta dos IFs, ainda que externa às práticas escolares, não existe em lugar distinto e separado, como se esses fossem sistemas fechados. Trata-se de uma relação constitutiva, na qual uma só se efetiva por meio da outra, em práticas híbridas.

Procuramos representar essa dinâmica conferindo um caráter não essencialista à resistência. É precisamente nesses espaços de hibridização que as diferenças entre as comunidades disciplinares podem ser articuladas em uma cadeia de equivalências. As demandas das comunidades disciplinares são articuladas em uma cadeia de equivalência, frente ao antagonismo comum representado pela reforma e seus efeitos (Lopes, 2019b), mas se mantém o diferimento. Nesse processo, diferenças são borradas em nome de um processo de identificação coletivo mais amplo, que pode ser considerado como expressão da resistência à reforma.

É nesse horizonte de preocupações que entendemos que, mesmo quando relações de poder tentam frear a luta política, por intermédio de uma normatização que está para além da própria produção escrita da reforma, seus efeitos não podem ser totalmente previstos e controlados. Tal normatização não ocorre sem deslocamentos, antagonismos, negociações, resistências, tensões e, para serem “implementados”, inevitavelmente são lidos e traídos, suplementados (Derrida, 2006) e colocados em diferimento.

A possibilidade de disputa de como serão organizadas as práticas e instituições, para administrar as lutas políticas, não se faz à margem dos contínuos conflitos e antagonismos que continuam no movimento da diferença. A articulação que amortece a diferença, por meio da cadeia de equivalências, não impede o livre movimento de diferir relacionado às dinâmicas contextuais. A equivalência não se torna uma igualdade, nem tampouco a diferença é plenamente estancada. Em Laclau (2011), a noção de cadeia de equivalência e diferença nos afasta de uma ideia de que a resistência apaga as diferenças. A unidade constituída precariamente contra o antagonismo não é totalizante nem permanente. As diferenças são contingencialmente apagadas para a luta política, mas continuam ativas e se articulando

contextualmente de acordo com as demandas: a resistência é fluida, constituída politicamente e aberta à rearticulação.

Nesse sentido, essa resistência não é defendida como um movimento contrário capaz de parar a oposição, mas como uma operação híbrida de disputa hegemônica sem um lugar de pureza exterior ao discurso hegemônico. Em outras palavras, a escola e seus atores não têm como se posicionar fora da lógica da reforma, uma vez que não existe este fora do discurso: todos estamos imersos na normatividade que constitui a reforma. Os sujeitos não são estáveis, nem centrados e plenamente conscientes ao se lançarem às práticas: são constituídos nessas práticas. A resistência, portanto, mais do que uma negação, é uma prática de significação que confere aos próprios IFs sentidos imprevistos na hibridização dos discursos.

Nesse caminho, defendemos a ideia de que a resistência está para além e para além de uma luta contra-hegemônica organizada e do que se entende por resistência como uma ação com estratégias definidas e delimitadas por sujeitos centrados. Assim como os sujeitos, a resistência não tem uma essência que a possa caracterizar como uma ação exterior ao poder que, em um ato revolucionário, pode combater o discurso hegemônico. Investimos na possibilidade de pensar a resistência como contingente e híbrida, na qual opera a hibridização dos discursos da escola com o discurso hegemônico, em uma inevitável contaminação mútua. Nessa atuação, o que é requerido da escola e as práticas dos docentes são hibridizados, não permanecendo como mesmidade nem o previsto no normativo nem as práticas tradicionais da escola.

Desse modo, problematizamos a ideia de que não há uma pura resistência aos IFs, considerando a luta política entre a defesa dos itinerários e a defesa das disciplinas. Partimos da ideia de que se resiste de diferentes formas e por diferentes razões. Essa perspectiva favorece uma interpretação sobre a resistência sem a necessidade de uma definição anterior de quem é o sujeito da resistência e de qual é a forma de resistir. As identificações emergem na própria resistência, sendo ambos, identificação e resistência, constituídos na articulação das demandas frente a uma ameaça comum. Nessa perspectiva, acompanhamos Laclau (2011, p. 103) quando afirma que a hibridização pode “significar o fortalecimento das identidades existentes pela abertura de novas possibilidades”.

Assim, a reforma prossegue e nesse prosseguimento, simultaneamente, há leituras, interpretações, suplementações, negociações em um vazio normativo (Lopes, 2015), sem que o prescritivo domine completamente ou apague o imprevisível acontecimento. É nesse terreno que as resistências vão se constituindo e constituem as práticas, mas até mesmo essas

resistências não podem ser previstas ou investigadas de forma antecipada. É no contexto em que as demandas se articulam, é no momento de “implementação” que entra em jogo o modo como as resistências vão operar e como os processos identitários serão constituídos.

Essa perspectiva nos leva a questionar a ideia de que só existe resistência quando ela se apresenta de maneira explícita e organizada, de forma correlacionada à luta por um determinado projeto social. Argumentamos, ao contrário, que até mesmo práticas que não são tradicionalmente reconhecidas como resistência podem ser compreendidas como tal nesse registro, em que se entende que a imprevisibilidade dos modos de resistir desafia definições fixas. Nesse sentido, a escola, como espaço de atuação política, não só abriga, mas também fomenta a emergência de diferentes modos de resistência. Tentando nos afastar de uma lógica binária, como se nela houvesse apenas dominação de um lado e resistência do outro, o macro e o micro, identificamos um movimento mais complexo de hibridização no contexto escolar. É a partir dessa compreensão que buscamos refletir sobre os modos de resistir, reconhecendo a diferença na mesmidade (Ottoni, 2005): o que poderia não ser entendido como resistência, contingencialmente, assume esse lugar, abrindo espaço para pensarmos a possibilidade de outras formas de resistência.

Conclusões

Como procuramos argumentar até aqui, as ações de resistências contingentes e híbridas não se opõem frontalmente à reforma, mas a suplementam, a diferem. A escola não é uma receptora pacífica dos prescritivos legais, mas uma instituição que significa a micropolítica, com efeitos imprevisíveis na macropolítica, uma vez que tais instâncias se conectam e se constituem mutuamente. A resistência como prática híbrida é um ato contínuo de negociações relacionais com o poder, em que permanência e mudança são mutuamente constitutivas. A escola não nega a reforma, mas a reescreve em suas práticas, afirmando que o currículo é e sempre será decisão contextual, um campo de disputa em que sentidos são constantemente produzidos, suplementados e (re)interpretados nas contingências do espaço escolar.

Argumentamos também que a "implementação" de políticas educacionais não é um processo linear de aceitação ou rejeição, mas um campo dinâmico de lutas políticas, em que as práticas híbridas contingentes operam como resistência. A instituição investigada atuou como um agente político ativo e significou a reforma de modo relacional com seu histórico de lutas, com espectros das resistências que habitam em seu contexto, perpassado pelas relações de poder, sem desconsiderar suas precariedades e contingências. Os IFs, apresentados como

grande inovação da reforma, foram traduzidos e suplementados pela comunidade escolar. No lugar de uma negação pura, de um confronto aberto ao que estava sendo proposto, há articulações contingentes que, paradoxalmente, podem reforçar o discurso disciplinar tradicional que a reforma pretendia superar, como já discutido em Lopes (2019b).

Tal problematização é também uma tentativa de fomentar o pensamento sobre a política curricular para além de modelos de implementação racionais e previsíveis. Reconhecer a resistência como práticas híbridas contingentes é abrir espaço para uma interpretação mais complexa e democrática da atuação política da escola, em que a agência dos atores e a indeterminação do político são relevantes para pensar as políticas. Políticas curriculares e educacionais não estão dadas em uma normatividade: são sempre e inevitavelmente negociadas, resistidas e suplementadas no terreno imprevisível dos contextos escolares, nos limites das relações de poder estabelecidas.

Desse modo, o currículo reafirma-se como uma produção política discursiva, um espaço-tempo de decisão contextual em que sentidos são incessantemente produzidos, traduzidos, suplementados no contexto escolar, configurando outras nuances ao que se entende como resistência.

Agradecimentos

Apoio do Programa de Excelência Acadêmica (Proex)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

ALVES, Maria Aparecida. Percursos da reforma do ensino médio no estado do Rio de Janeiro. *In*: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres (orgs.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. p. 61–74. DOI: 10.24824/978652512860.3. Disponível em:

<https://www.editoracriv.com.br/produtos/detalhes/37034-ensino-medio-em>. Acesso em: 25 fev. 2025.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; SILVA, Luciane Teixeira; BOTH, Albene Liz Carvalho Monteiro; Possibilidades de resistências à reforma do ensino médio em curso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1–13, e14021, jun. 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.14021 Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14021/3296>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

BRASIL. **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, altera a Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.sinepe-rs.org.br/uploads/documents/1722602283-2024_08_01_Lei%2014.945.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

CASSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1516. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 9 ago. 2025.

CHAVES, David; MOTTA, Vânia Cardoso da; GAWRYSZEWSKI, Bruno. Programa Solução Educacional: uma formação para a resiliência em tempos de agudas contradições. **Perspectiva**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 1-21, out. 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e63255. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/63255>. Acesso em: 29 dez. 2024.

COSTA, Lucas Carneiro; FELÍCIO, Caroline Duailibi; COSTA, Francis Dávila Souza; AZEVEDO, Débora Rezende do Carmo. As propostas “bolsolavistas” para a educação brasileira. **Germinál: Marxismo e Educação em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 275–305, dez. 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i3.46781. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46781>. Acesso em: 16 set. 2025.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo. Perspectiva, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906–926, out./dez. 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i4.8654333. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333/19019>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. coordenação e revisão técnica geral de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. *In*: LOPES, Alice Casimiro, SISCAR, Marcos (orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018, p. 83–115.

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, Arizona: EUA, v. 27, n. 109, p. 1–20, set. 2019a. DOI: 10.14507/epaa.27.4881. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4881>. Acesso em: 16 set. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos Da Escola**, v. 13, p. 59–75, ago. 2019b. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf>. Acesso em: 9 ago. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Ensino médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e11191, p. 1–21, jul. 2024. DOI: 10.1590/1980531411191. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/11191>. Acesso em: 10 set. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. São Paulo, Cortez, 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. MENDONÇA, Daniel de (orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

MOROZOV, Sergey. A Rutura Política de Castro com o Governo Lula: Implicações para o Cenário Nacional. **Os Borges**, 15 set. 2025. Disponível em: <https://osborgs.com.br/politica/arutura-politica-de-castro-com-o-governo-lula-implicacoes-para-o-cenario-nacional>. Acesso em: 01 out. 2025.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda**. Tradução de Daniel de Mendonça. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

OTTONI, Paulo. **Tradução manifesta**. São Paulo/Campinas: EDUSP/UNICAMP, 2005.

PINTO, Marinazia Cordeiro. **Ocupações de escolas como acontecimento: uma democracia por vir**. 2024. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/22107/2/Tese%20-%20Marinazia%20Cordeiro%20Pinto%20-%202024%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria Executiva. Despacho do subsecretário. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 23 jan. 2025, p. 54. Disponível em: <https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2025/01/IOERJTraceableFile6797b4dcd20cfdiariodia23.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de itinerários formativos**. Rio de Janeiro, [s.d.].

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, n. 1, p. 1–18, jan./dez. 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, Graciella Fabrício da. As ocupações de escolas da rede estadual do Rio de Janeiro (2016). **Revista Despierta**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 48–73, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/rd/article/view/1237/1143>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 49, e271803, p. 1–18, set. 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349271803. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/218603>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SILVA, Katharine Ninive Pinto. Novo ensino médio no contexto das contrarreformas neoliberais brasileira. **Revista Lex Cult**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 131–141, jan./abr. 2022. DOI: 10.30749/2594-8261. Disponível em: <https://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/579/376>. Acesso em: 6 mar. 2025.

SMITH, Joseph. Community and contestation: a Gramscian case study of teacher resistance. **Journal of Curriculum Studies**, v. 52, n. 1, p. 27–44, mar. 2019. DOI: 10.1080/00220272.2019.1587003. Disponível em: <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/28996/1/Final%20for%20STORRE.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025.

SOBRE AS AUTORAS

Raquel Garcia Braga de Lima. Mestra em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Doutoranda na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5965620881702454>

Alice Casimiro Lopes. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5262190522408958>

Como citar

LIMA, Raquel Garcia Braga de. LOPES, Alice Casimiro. RESISTÊNCIAS À REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS CONTINGENTES HÍBRIDAS. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 3, e76562, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i3.76562.