



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Phelipe Martins da Silva


**O processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública  
estadual de ensino do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2023

Phelipe Martins da Silva

**O processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro**



Dissertação de Mestrado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Ramalho Ortigão

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Phelipe Martins da  
O processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro / Phelipe Martins da Silva. – 2023.  
107 f.

Orientadora: Maria Isabel Ramalho Ortigão.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Base Nacional Comum Curricular – Teses. I. Ortigão, Maria Isabel Ramalho. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
07/12/2023  
Data

Phelipe Martins da Silva

**O processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro**

Dissertação de Mestrado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 07 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Ramalho Ortigão (Orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosanne Evangelista Dias  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisangela da Silva Bernado  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação a todos aqueles que contribuíram para o seu desenvolvimento (direto e indireto), especialmente aos meus amigos e familiares, colegas de trabalho e de estudo e aos meus alunos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho, principalmente a minha orientadora, professora Maria Isabel Ramalho Ortigão, pela qual, cumprimento todos os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) e do grupo de pesquisa Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática (PADEM), bem como as professoras que gentilmente aceitaram compor a banca.

Agradeço a minha família, que todos possam se sentir abraçados e representados pelas mulheres que tornaram este sonho realidade. A minha mãe Débora, gratidão pela minha existência, desde a minha infância ocupou o duplo papel e pesado fardo de ser mãe e pai, e sempre me incentivou a estudar e lutar pelos meus sonhos, uma mulher forte e corajosa! A minha avó Maria, agradeço sempre pelas palavras de amor, carinho e pelas incessantes e protetoras preces diárias, quem tem fé, tem tudo. Seu maior desejo sempre foi estudar, mas a vida possui caminhos que nem sempre são fáceis, e mesmo com as adversidades, sempre enxergou a educação como potência transformadora e ponto de luz em um mundo tão sombrio, esta conquista sempre foi e sempre será sua também. Amo vocês!!!

Agradeço ao meu amigo e companheiro Júnior, pela paciência, bondade, carinho, amor e principalmente pelo cuidado dispensado no dia a dia, essa trajetória foi possível por sua causa, sem você eu não seria quem sou hoje. Agradeço a ti pelo encontro com os orixás, *adakê* Exú, que ele continue abrindo caminhos em nossas vidas; *ora ye yê ô* mamãe Oxum, que tu possas continuar secando minhas lágrimas e me fazer olhar para mim mesmo; *êpa babá, epí imolé* meu pai Oxaguiã, que a paz e o progresso sempre reinem em minha vida, a luta é contínua, mas é através dela que colhemos as bênçãos da prosperidade, progresso moral e intelectual.

Agradeço a minha amiga e duas vezes comadre, Jéssica. Obrigado por fazer parte da minha vida, tanto nos altos, quanto nos baixos. Dentre as inúmeras diferenças que poderiam nos afastar, sempre cultivamos o melhor de nós. Você é minha irmã e estamos juntos para o que der e vier. Gratidão pela ajuda nos momentos de desespero, por ter participado na construção de ideias, pelas sugestões, leituras e tantas outras atitudes que viabilizaram a escrita e entrega deste manuscrito. Você é um exemplo de mãe, esposa e pesquisadora!

Agradeço aos colegas de profissão pelo incentivo e pelas incessantes trocas, bem como a todos os demais profissionais da educação. Agradeço aos meus alunos, a minha trajetória docente possibilitou que eu me tornasse uma pessoa melhor, um homem mais atento, que passou a falar menos e ouvir mais, todo dia aprendo algo novo com vocês.

Agradeço a Universidade do Estado do Rio de Janeiro por possibilitar o meu retorno, desde a minha graduação já cultivava um sentimento estranhamento familiar, lembro-me até hoje quando pisei pela primeira vez no Campus Maracanã, foi como se eu estivesse em casa.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela minha bolsa de mestrado, que foi de vital importância para realização desta pesquisa.

Agradeço a todos que acreditam que a educação deve ser encarada com responsabilidade social e com a devida seriedade, entendo que ela não é o remédio para todos os males da humanidade, mas sem dúvida, é elemento vital para construção de uma sociedade mais justa, equânime e transformadora.

Você deve notar que não tem mais tutu  
E dizer que não está preocupado  
Você deve lutar pela xepa da feira  
E dizer que está recompensado

Você deve estampar sempre um ar de alegria  
E dizer: tudo tem melhorado  
Você deve rezar pelo bem do patrão  
E esquecer que está desempregado

Você merece, você merece  
Tudo vai bem, tudo legal  
Cerveja, samba, e amanhã, Seu Zé  
Se acabarem teu carnaval?

Você merece, você merece  
Tudo vai bem, tudo legal  
Cerveja, samba, e amanhã, Seu Zé  
Se acabarem teu carnaval?



Você deve aprender a baixar a cabeça  
E dizer sempre muito obrigado  
São palavras que ainda te deixam dizer  
Por ser homem bem disciplinado

Deve, pois, só fazer pelo bem da nação  
Tudo aquilo que for ordenado  
Pra ganhar um Fuscão no juízo final  
E diploma de bem comportado

Você merece, você merece  
Tudo vai bem, tudo legal  
Cerveja, samba, e amanhã, Seu Zé  
Se acabarem teu carnaval?  
Mas você merece, você merece  
Tudo vai bem, tudo legal  
Cerveja, samba, e amanhã, Seu Zé  
Se acabarem com teu carnaval?

Você...

Você merece, você merece  
Tudo vai bem, tudo legal  
E um Fuscão no juízo final  
Você merece

E diploma de bem comportado  
Você merece, você merece  
Esqueça que está desempregado  
Você merece, você...

Tudo vai bem, tudo legal  
Que maravilha...

## RESUMO

SILVA, Phelipe Martins da. *O processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro*. 2023. 107 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Esta pesquisa analisou as ações políticas conduzidas no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) em relação à adequação do ensino médio à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à reforma do ensino médio, no processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Especificamente, visou a (a) analisar os marcos legais e documentos que referenciam o NEM na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro e (b) investigar os sentidos da implementação do NEM causada pelo Currículo Referencial do ensino médio. Na condução da investigação, foi realizada, inicialmente, uma revisão bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no portal SciELO, a partir de palavras-chave específicas, com o intuito de mapear as discussões e as pesquisas sobre a temática de interesse. Na etapa seguinte, foram coletados documentos públicos nos sites da SEEDUC-RJ e do Ministério da Educação (MEC) com foco na reforma do ensino médio, na BNCC e na nova proposta curricular para o ensino médio. A análise dos textos e dos documentos de domínio público fundamentou-se na abordagem analítica de Stephen J. Ball e colaboradores, que possibilitam considerar as articulações realizadas no âmbito das políticas neoliberais que atuam promovendo mudanças na educação, visando à produção de novas subjetividades e práticas escolares. A pesquisa traz como conclusões o nocivo processo de esvaziamento curricular, causado pelo empobrecimento de disciplinas da formação geral básica para dar espaço a disciplinas eletivas e itinerários formativos que privilegiam aspectos socioemocionais, personificados pelo estímulo ao desenvolvimento de atitudes e valores, justificados por pressões de organismos internacionais inseridos na disputa política por significação no cenário educacional. Os processos de interpretação e tradução de políticas podem desencadear atos de insubordinação e resistência nas escolas, uma vez que estes processos são sempre dinâmicos e nem sempre podem ser fixados para atender aos objetivos pensados pelos governos. Todavia, é observado nas considerações finais que já existem forças políticas no cenário nacional agindo para neutralizar alguns dos elementos mais nocivos da reforma vigente. Premente cada vez mais a participação de professores e estudantes – atores políticos, tradutores e receptores – respectivamente, para atribuir novos sentidos ao embate travado no campo educacional, para que novos sentidos possam ser deslocados na luta por equidade, por uma educação socialmente mais justa e menos desigual.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Estado. Novo Ensino Médio. Rio de Janeiro.

## ABSTRACT

SILVA, Phelipe Martins da. *The process of implementing the New Secondary Education in Rio de Janeiro's state public school system*. 2023. 107 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This research analysed the political actions carried out by the Rio de Janeiro State Department of Education (SEEDUC-RJ) in relation to adapting secondary education to the Common National Curriculum Base (BNCC) and the reform of secondary education, in the process of implementing the New Secondary Education (NEM). Specifically, it aimed to (a) analyse the legal frameworks and documents that refer to the NEM in the Rio de Janeiro state public school system and (b) investigate the meanings of the implementation of the NEM caused by the secondary education Reference Curriculum. To carry out the research, a bibliographic review was initially carried out in the Catalogue of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and in the SciELO portal, using specific keywords, in order to map discussions and research on the subject of interest. In the next stage, public documents were collected from the SEEDUC-RJ and Ministry of Education (MEC) websites, focusing on the reform of secondary education, the BNCC and the new curriculum proposal for secondary education. The analysis of texts and documents in the public domain was based on the analytical approach of Stephen J. Ball and collaborators, which makes it possible to consider the articulations made within the scope of neoliberal policies that act to promote changes in education, aiming to produce new subjectivities and school practices. The research concludes with the harmful process of curriculum emptying, caused by the impoverishment of basic general education subjects to make room for elective subjects and training itineraries that favour socio-emotional aspects, personified by stimulating the development of attitudes and values, justified by pressure from international organisations involved in the political dispute for significance on the educational scene. The processes of interpreting and translating policies can trigger acts of insubordination and resistance in schools, since these processes are always dynamic and cannot always be fixed to meet the objectives set by governments. However, the final considerations show that there are already political forces on the national scene acting to neutralise some of the most damaging elements of the current reform. The participation of teachers and students – political actors, translators and receptors respectively – is increasingly urgent, in order to give new meanings to the clash in the educational field, so that new meanings can be shifted in the struggle for equity, for a socially fairer and less unequal education.

Keywords: Common National Curriculum Base. Secondary education. State. New Secondary Education. Rio de Janeiro.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marcos legais que fundamentam a pesquisa .....	27
Figura 2 – Arquitetura do NEM na rede estadual do Rio de Janeiro.....	41
Figura 3 – Modelos de ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro.....	44
Figura 4 – Competências gerais da BNCC para todas as etapas da educação básica.....	51
Figura 5 – Alinhamento do referencial curricular do estado do Rio de Janeiro.....	59
Figura 6 – Carga horária do itinerário formativo / ensino médio regular.....	62
Figura 7 – Carga horária do itinerário formativo / ensino médio integral.....	62
Figura 8 – Desigualdade nas escolas de ensino médio nos municípios brasileiros.....	77

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos estaduais referentes ao NEM.....	25
Quadro 2 – Produções acadêmicas selecionadas para análise, segundo ano de conclusão, instituição, título, categoria, autoria e orientação.....	29
Quadro 3 – Artigos científicos selecionados para análise de 2021 a 2023.....	37
Quadro 4 – Detalhamento dos itinerários formativos adotados pela SEEDUC-RJ.....	64
Quadro 5 – Detalhamento das eletivas adotadas pela SEEDUC-RJ .....	65

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matriz curricular do NEM (2022).....	22
Tabela 2 – Matriz curricular anterior ao NEM.....	43

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEE-RJ	Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CP	Conselho Pleno
DOC-RJ	Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
e-SIC.RJ	Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão
FGB	Formação Geral Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC	Ministério da Educação
MPRJ	Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PADEM	Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PEMTI	Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ProBNCC-RJ	Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Rio de Janeiro
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEPE-RJ	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAI	Termo de Anuência Institucional
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TJRJ	Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESO	Centro Universitário Serra dos Órgãos



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	17
1 APRESENTAÇÃO .....	18
1.1 Do pesquisador.....	18
1.2 Das motivações.....	20
1.3 Do contexto da pesquisa .....	21
1.4 Da pesquisa: objetivos, questões e desenvolvimento .....	23
2 PESQUISAS SOBRE ENSINO MÉDIO E NEM .....	28
2.1 Um olhar sobre o banco de dissertações e teses da CAPES.....	28
2.2 Um olhar sobre algumas bases de dados .....	36
3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC .....	46
3.1 A reforma do ensino médio.....	46
3.2 A BNCC.....	49
4 A IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	57
4.1 Itinerários Formativos .....	61
4.2 Disciplinas Eletivas .....	65
4.3 Plano de Implementação do NEM .....	66
4.3.1 <u>Apresentação do cumprimento das metas</u> .....	67
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	70
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/UERJ.....	94
ANEXO B – DEMONSTRATIVO DE CARÊNCIA SEEDUC-RJ.....	101
ANEXO C – PROPOSTAS DE ITINERÁRIOS (TRILHAS) SEEDUC-RJ .....	104

<b>ANEXO D – ACÓRDÃO DO DISSÍDIO DE GREVE TJRJ .....</b>	<b>105</b>
--	------------

## INTRODUÇÃO

Pensar o ensino médio numa conjuntura de reforma é uma tarefa que demanda entender quais foram os argumentos e propostas que levaram às mudanças. Aqui neste estudo, tomo como exemplo de mudanças a reestruturação dos currículos nos estados brasileiros, a precarização do trabalho docente e a ameaça ao direito à Educação de milhares de estudantes. A rede de ensino pública fluminense vem enfrentando muitos problemas desde a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a aprovação da reforma do ensino médio, que provocaram a reformulação do currículo e a implementação do famigerado Novo Ensino Médio (NEM), criticado por profissionais de educação, movimentos sociais, associações de pesquisa, sociedades científicas e estudantes.

O texto desta dissertação está organizado em cinco seções, além desta introdução. Nela, fiz a opção por trazer uma breve apresentação pessoal, para auxiliar os leitores a entenderem um pouco das minhas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais. Também aqui, trago as motivações que me trouxeram até o Mestrado e que me permitiram formular as questões de pesquisa. Situo os leitores em relação ao contexto da pesquisa, mencionando como o governo estadual promove a produção de políticas curriculares para implementação do NEM e descrevo a abordagem metodológica utilizada na pesquisa, apresentando os objetivos e as questões da pesquisa, precedidas dos rumos que a pesquisa tomou e de qual perspectiva epistemológica baseio minhas contribuições.

Na continuidade, trago uma seção subdividida em duas temáticas, a primeira com uma discussão sobre a BNCC precedida por outra que discorre sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Seguidamente, em nova seção, discorro sobre o processo de implementação do NEM nas escolas da rede pública de ensino fluminense, aprofundando a discussão sobre a criação de itinerários formativos das disciplinas eletivas para atender a nova matriz curricular. Após isso, faço uma análise detalhada das metas propostas pelo governo estadual no quadriênio de 2021–2024 e quais delas foram efetivamente cumpridas. Por fim, faço uma breve reflexão sobre a pesquisa com algumas considerações finais.

## 1 APRESENTAÇÃO

Este capítulo é dedicado às apresentações. Apresento-me como professor pesquisador, trazendo uma breve trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Em seguida, uma breve explanação sobre as motivações para realização da pesquisa, sua relevância e justificativa dentro do campo da educação e do currículo. Na sequência, exponho o contexto no qual a pesquisa está inserida, principalmente por conta do cenário político, que culminou na reforma do ensino médio brasileiro, e, por fim, discorro sobre os objetivos, questões e desenvolvimento do texto, apresentando o arcabouço teórico-metodológico empregado.

### 1.1 Do pesquisador

Desde criança sempre fui questionador e curioso, perguntava sobre tudo e não me convenciam facilmente das respostas dadas pelos outros. Acredito que por conta disso comecei a cultivar o hábito da leitura, incentivado principalmente por minha mãe e tias. Durante a infância, tinha coleções de gibis, livros infantis, brinquedos de raciocínio lógico, como quebra-cabeças, dominós, jogos da memória, cartas colecionáveis, etc. Meu sonho na infância era ser astrônomo, sempre tive fascínio pelo céu, em especial o noturno. Admirava o firmamento e a infinidade de estrelas e me perguntava como aquilo tudo era possível. Mal sabia que naquele momento já me deparava com os questionamentos feitos por inúmeros filósofos e cientistas, que ficavam abismados com a incerteza e o desconhecido.

Não sei ao certo se foi a partir dessas primeiras observações que alimentei o cientista que habitava (e ainda habita) em mim. Ao longo dos anos, fui cultivando o gosto pelas ciências da natureza, adorava tudo que fazia referência a ciência, tanto que fui presenteado aos oito anos com um singelo microscópio óptico, instrumento tão emblemático para um aspirante à cientista. Foi a partir desse microscópio que fiz minhas primeiras observações do mundo oculto aos meus olhos, a cada revelação, uma paixão emergia.

Já nas cadeiras escolares ficava evidente o desejo de me aprofundar nos estudos da disciplina de ciências, que futuramente me levou a escolher a biologia como área de formação. Realizei o vestibular em 2007 e consegui uma vaga para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Como comecei a trabalhar na

adolescência, desde os meus 16 anos, para ajudar minha família, precisei optar por um curso no formato semipresencial, desta forma, frequentava o polo da UERJ em Nova Friburgo, viabilizado pelo projeto de interiorização dos cursos de graduação dentro do nosso estado, conduzido pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e as universidades públicas vinculadas.

Foi um período muito conturbado, pois a necessidade de trabalhar para me manter e auxiliar a família estavam ameaçando a minha permanência na universidade. A metodologia adotada pelo Cederj também se mostrou muito desafiadora, uma vez que não existiam professores disponíveis para auxiliar nas aulas e sim tutores. Por conta disso, tomei a decisão em cursar o Bacharelado em Ciências Biológicas no Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO) em Teresópolis, minha cidade natal.

Durante a minha licenciatura, procurei estabelecer um forte vínculo com a UERJ, principalmente pelo fato de ter cursado a licenciatura longe do campus sede. Fui aluno bolsista, participando de ações do programa “Elos de Cidadania” nos anos de 2012, 2013 e 2014. O projeto foi executado pela Secretaria de Estado do Ambiente do Rio de Janeiro e pela UERJ em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. A iniciativa foi financiada pelo Fundo Estadual de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Urbano do Estado do Rio de Janeiro.

Realizei concomitantemente a licenciatura e o bacharelado no UNIFESO. Nesta instituição tive contato com outros projetos e ações. Destaco a minha participação em 2012 e 2013 como aluno bolsista do projeto 1 da Comissão Própria de Avaliação do UNIFESO, que teve a difícil tarefa de falar da “Dimensão 1: A missão e o plano de desenvolvimento institucional - PDI” e da “Dimensão 4: A comunicação com a sociedade”, conforme orientado pelas diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Atuei também como aluno bolsista do Programa PET-Saúde / Vigilância 2013–2015, coordenado pelo Ministério da Saúde, o que foi determinante para a minha especialização *lato sensu* na área de Educação Permanente em Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2014–2015. Durante as graduações, realizei dois concursos públicos para a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ), o primeiro em 2011 e o segundo em 2014, ambos para o cargo de professor docente I. Fui aprovado nos dois e tomei posse na minha primeira matrícula em 2015 e, na segunda, em 2022. Portanto, sou professor da rede estadual do Rio de Janeiro!

## 1.2 Das motivações

Durante a minha trajetória acadêmica, sempre me questioneei sobre o ensino de ciências e o baixo desempenho e interesse dos estudantes. Na posição de aluno da educação básica e pública, observava que a maioria dos colegas de sala “não gostava” das disciplinas da área de ciências exatas e naturais, pelo fato de não compreenderem adequadamente os conteúdos abordados e não verem sentido e conexão destes conhecimentos com o seu cotidiano.

Sendo a ciência motivada principalmente pela curiosidade, os efeitos produzidos pelo conhecimento científico irão impactar diretamente a vida das pessoas, portanto quando não entendemos determinados fenômenos, acabamos despertando o medo pelo desconhecido, fato que corrobora para o negacionismo, o insucesso, a evasão e o fracasso escolar.

Já na licenciatura, deparei-me com a questão do ensino de ciências no ambiente hospitalar e a significância do processo de aprendizagem naquele local. A pesquisa que desenvolvi tratou diferentes dados, que vão desde informações básicas de identificação dos sujeitos, até fatores socioeconômicos dos entrevistados. Percebi, ao final do trabalho, que muitos aspectos educacionais estão associados, por exemplo, à composição e renda familiar, a comorbidades físicas dos estudantes, localidade da escola e distorção série *versus* idade (SILVA, 2014).

Hoje, na posição de professor do ensino médio da rede pública estadual, sinto a necessidade de uma formação mais ampla, capaz de me auxiliar no pleno exercício da docência e me auxiliar na transição de um professor para um professor pesquisador. Sem dúvida as problemáticas inerentes ao espaço escolar, sejam de dimensões administrativas e de gestão, como as pedagógicas, fomentam e orientam as perguntas que estão na base desta pesquisa, mas, também, de futuras investigações, que certamente virão.

Após o processo seletivo para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) em 2021, fui contemplado como uma bolsa de mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e cursei as disciplinas obrigatórias da linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura” que me ajudaram a perceber as dimensões polissêmicas do que vem a ser currículo. A participação nas aulas ocorreu totalmente de forma remota, devido às restrições impostas pela emergência global relativas ao enfrentamento da pandemia de COVID-19. Neste período, participei também do grupo de pesquisa coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Ramalho Ortigão – Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática (PADEM), *site* [www.padem.com.br](http://www.padem.com.br). As

reuniões virtuais do grupo, ocorridas semanalmente, contribuíram para o aprofundamento de temáticas referentes ao currículo, ao processo de avaliação, em especial às avaliações externas. Contribuíram ainda para a compreensão da ideia de texto como texto político, a partir das ideias de tradução e interpretação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e dos estudos desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa (PEREIRA, 2019; ALVES, 2020; SILVA, 2020; OLIVEIRA, 2021; TIBÃES, 2021).

O principal desafio nestes últimos dois anos foi a falta de interação presencial e o distanciamento físico da estrutura da universidade, afetando a formação de laços entre docentes e discentes, dificultando o acesso a dependências importantes da UERJ, como a biblioteca e a sede do ProPEd.

### 1.3 Do contexto da pesquisa

Tendo em vista a necessidade de se adequar à Lei n. 13.415/2017 e conseqüentemente à BNCC (BRASIL, 2017; 2018c), a SEEDUC-RJ iniciou, desde 2021, uma série de modificações na matriz curricular de toda a rede estadual do Rio de Janeiro. Segundo consta no *site* da pasta<sup>1</sup>, a SEEDUC-RJ

[...] está trabalhando na construção do Novo Ensino Médio que, atendendo a Lei n. 13.415/2017, entrará em vigor em toda a rede estadual de ensino no ano letivo de 2022, inicialmente para as 1<sup>as</sup> séries desse segmento. O novo modelo tem por objetivo tornar essa etapa final do Ensino Básico mais efetiva e atraente, oferecendo novas opções pedagógicas e tornando o estudante o protagonista de suas próprias escolhas. Nesta missão, estamos contando com a participação de toda a comunidade escolar e levando informações e esclarecimentos sobre esse novo modelo que traz uma estrutura mais flexível com uma nova organização curricular (RIO DE JANEIRO, 2022c).

Com isso, muitas incertezas surgiram, uma vez que a nova matriz curricular do NEM foi disponibilizada às vésperas deste ano letivo, através da Resolução SEEDUC-RJ n. 6.035, publicada em 04 de fevereiro de 2022 no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2022a), conforme Tabela 1, apresentada a seguir.

Nessa nova matriz, pode-se observar que se totalizam 3.600 horas, redistribuídas conforme a reorganização dos componentes curriculares por meio das quatro áreas de conhecimento.

---

<sup>1</sup> No sítio eletrônico oficial da SEEDUC-RJ (<https://www.seeduc.rj.gov.br/>), a matéria que trazia esta informação foi excluída, após uma busca foi constatado que a última alteração ocorreu em 09/02/2023.

Tabela 1 – Matriz curricular do NEM (2022)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL / SÉRIE			CARGA HORÁRIA ANUAL / SÉRIE			TOTAL	
		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 E 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	
	SOCIOLOGIA	0	0	2	0	0	80	80	
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160	
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	4	3	3	160	120	120	400	
	LÍNGUA INGLESA	2	0	2	80	0	80	160	
	<b>CARGA HORÁRIA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (NÚCLEO COMUM)</b>		<b>24</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>960</b>	<b>720</b>	<b>480</b>	<b>2160</b>
ITINERÁRIO FORMATIVO	NÚCLEO INTEGRADOR	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO OU REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	40	40	40	120
		ELETIVA 2 - ESTUDOS ORIENTADOS OU LÍNGUA ESPANHOLA	1	1	1	40	40	40	120
		ELETIVA 3 - X OU Y (CATÁLOGO)	2	2	2	80	80	80	240
	TRILHA DE APROFUNDAMENTO (CATÁLOGO)	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 PARTE DIVERSIFICADA</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: O autor (2023), adaptado de RIO DE JANEIRO, 2022a.



Disciplinas como biologia, química, física, dentre outras, deixam de ser ofertadas de forma obrigatória na 3ª série do ensino médio. Não fica claro, contudo, se elas serão contempladas nos chamados “Itinerários Formativos”, compostos de disciplinas eletivas, projeto de vida e de três componentes de área, devido à supressão da carga horária da formação geral básica (FGB) para comportar a parte diversificada do novo currículo.

O Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro (DOC-RJ) que visa substituir o Currículo Mínimo foi divulgado oficialmente pela SEEDUC-RJ tardiamente. Desta forma, as Unidades Escolares estão trabalhando a parte “diversificada” desta nova matriz de forma arbitrária, uma vez que não se sabe ao certo “o que” e “como” lecionar os conteúdos dos Itinerários Formativos. A SEEDUC-RJ divulgou no ano de 2023 um novo *site* (<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/>) onde podemos encontrar os principais documentos referentes ao NEM (RIO DE JANEIRO, 2023d).

Por conta da mudança da proposta da matriz curricular, houve grande preocupação entre professores sobre o seu componente curricular específico, em especial pela falta de clareza a respeito dos conteúdos, antes trabalhados nas três séries do ensino médio, e como serão divididos.

De forma geral, as modificações deixaram muitas perguntas em aberto e poucas certezas. É desta forma que me insiro na pesquisa aqui apresentada, com o propósito de investigar e compreender as adequações efetivadas pela SEEDUC-RJ para se adequar à nova realidade do ensino médio brasileiro.

#### **1.4 Da pesquisa: objetivos, questões e desenvolvimento**

Ao iniciar o Mestrado, e especificamente a pesquisa ora relatada, imaginava poder ter acesso aos gestores da SEEDUC-RJ e, por meio de entrevistas e análises das narrativas dos sujeitos entrevistados, alcançar o objetivo formulado previamente. Contudo, não foi isso que ocorreu! Devido a dificuldades de contato com a SEEDUC-RJ, principalmente pelo fato de a sede, localizada na Avenida Professor Pereira Reis, 119, Santo Cristo, Rio de Janeiro – RJ, estar interditada por questões de segurança, em decorrência de problemas estruturais do prédio, o desenho da pesquisa precisou ser alterado.

A ideia inicialmente pensada era a de conduzir entrevistas com gestores da SEEDUC-RJ, em especial, aqueles diretamente vinculados ao processo de implementação do NEM na rede

estadual. A proposta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERJ, denominado de Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) em 14 de dezembro de 2022 e com parecer liberado em 29 de janeiro de 2023, conforme Anexo A, em que uma das exigências seria a necessidade de apresentar o Termo de Anuência Institucional (TAI) preenchido, datado, assinado e carimbado pelo responsável dirigente do cenário onde aconteceria a pesquisa.

Entretanto, a SEEDUC-RJ argumentava que para conceder esta autorização precisaria primeiramente do parecer favorável da COEP. Criou-se então um imbróglio! Diversas tentativas de contato foram realizadas junto à SEEDUC-RJ para tentar conseguir o TAI exigido pela COEP. Em todas as tentativas, não obtive resposta. Em meio a um cenário totalmente desestabilizado, tanto do ponto de vista físico e estrutural, como já citado, como do ponto de vista de governança e gestão, haja vista que até 2022, tínhamos como secretário de Estado de Educação Alexandre Valle Cardoso e, no início de 2023 assume a SEEDUC-RJ a professora Patrícia Helena Barbastefano Reis que atuou por menos e 2 meses no cargo, sendo substituída pela atual secretária Roberta Barreto de Oliveira em 10 de março de 2023.

Diante das dificuldades de contato com a SEEDUC-RJ e dos impasses decorrentes, novas questões passaram a nortear a investigação. São elas:

- a) Que ações vêm sendo propostas no âmbito dos documentos norteadores da SEEDUC-RJ para adaptação dos currículos à BNCC e à reforma do ensino médio?
- b) Quais os sentidos da implementação do NEM?

A hipótese aqui defendida é a de que o NEM proporcionou um processo de esvaziamento curricular, caracterizado por um esvaziamento de conhecimentos científicos, para dar espaço a disciplinas ligadas ao Projeto de Vida, empreendedorismo e outras que privilegiam aspectos ditos socioemocionais, capazes de desenvolver habilidades e competências nos estudantes. Diante de tantas dificuldades de acesso à SEEDUC-RJ<sup>2</sup>, foi necessária uma reformulação dos objetivos da pesquisa. Com isso, o objetivo central tornou-se **analisar as ações políticas no campo da educação e do currículo, conduzidas no âmbito da SEEDUC-RJ, quanto à adequação do ensino médio à BNCC e à reforma do ensino médio, no processo de implementação do NEM na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro.**

Como objetivos específicos:

---

<sup>2</sup> É importante frisar que os autores Gawryszewski e Pereira (2023, p. 11) relataram que o “acesso às documentações emitidas pela SEEDUC-RJ é extremamente dificultado, pois em sua maioria, além de não constarem na página oficial, corriqueiramente são veiculados de maneira informal, como em grupos de mensagens e redes sociais de forma geral”.

- a) Analisar os marcos legais e documentos que referenciam o NEM na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro;
- b) Investigar os sentidos da implementação do NEM causadas pelo Currículo Referencial do ensino médio.

Embora o objeto principal da pesquisa tenha sido um olhar sobre a SEEDUC-RJ, fez-se necessário, em um primeiro momento, entender o processo de criação da BNCC e as discussões acerca da reformulação do NEM no contexto das atuais políticas educacionais. Meu interesse direcionou-se, dessa forma, para a busca de informações no portal do Ministério da Educação (MEC) e de entidades ligadas ao cenário educacional. Acreditava, assim, poder estabelecer relações entre as normativas nacionais e as locais, no âmbito da SEEDUC-RJ. Para tanto, será utilizado como método o levantamento bibliográfico e análise documental, que utilizará como base artigos e textos legais que fazem menção à implementação do NEM pela SEEDUC-RJ mediante uma revisão narrativa<sup>3</sup>.

As ilustrações a seguir (Quadro 1 e Figura 1) apresentam os documentos considerados para análise, no âmbito desta pesquisa. A legislação vigente e os movimentos de adequação à reforma do ensino médio no estado do Rio de Janeiro deram origem a um conjunto de documentos de referência e orientação curriculares, que podem ser acessados através do *site* do NEM da SEEDUC-RJ (RIO DE JANEIRO, 2023d), listados no Quadro 1 abaixo<sup>4</sup>.

Quadro 1 – Documentos estaduais referentes ao NEM

Documento	Ano
Versão preliminar do Documento Curricular do Rio de Janeiro - Ensino Médio	2020
Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro - Ensino Médio (2ª versão preliminar)	2022
Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro - Ensino Médio (versão atualizada vigente)	2022
Catálogo de Itinerários Formativos - NEM	2022
Catálogo de Eletivas - NEM	2022
Plano de Implementação - NEM	2022

Fonte: O autor, 2023.

<sup>3</sup> Esta metodologia “não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações. Não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. É adequada para a fundamentação teórica de artigos, **dissertações**, teses [e] trabalhos de conclusão de cursos” (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2015, p. 1, grifo nosso). Bomfim, Barros e Martimbianco (2022, n. p.), apresentam as seguintes limitações: “(i) a ‘liberdade’ metodológica envolve a opinião [...] dos autores, que geralmente são especialistas na área, e pode gerar suposições capazes de influenciar os resultados; (ii) possibilidade de vieses relacionados à busca, seleção e avaliação dos estudos incluídos; (iii) a falta de transparência no relato impede a replicação das etapas metodológicas e aplicabilidade dos resultados”.

<sup>4</sup> Com exceção do Plano de Implementação - NEM (RIO DE JANEIRO, 2022d).

A análise dos documentos supracitados e dos marcos legais da Figura 1 (próxima página) colocou-me frente à ideia de que aqueles textos não eram apenas normativas técnicas, mas textos políticos (BALL et al., 2016) que carregam uma intencionalidade. Para Ball, Maguire e Braun (2016), textos políticos, mais do que outros, restringem as respostas criativas da prática. De acordo com Tibães (2021, p. 40), isso acontece, pois, esses textos são elaborados a partir de um nivelamento, considerando um modelo de escola construído no imaginário de quem o escreve. Entretanto, ao colocá-los em prática, há um processo de interpretação e tradução, diretamente influenciado pelas dimensões contextuais que atuam como fatores mediadores nos quais atuam as políticas e que denotam a complexidade e a instabilidade peculiares à prática.

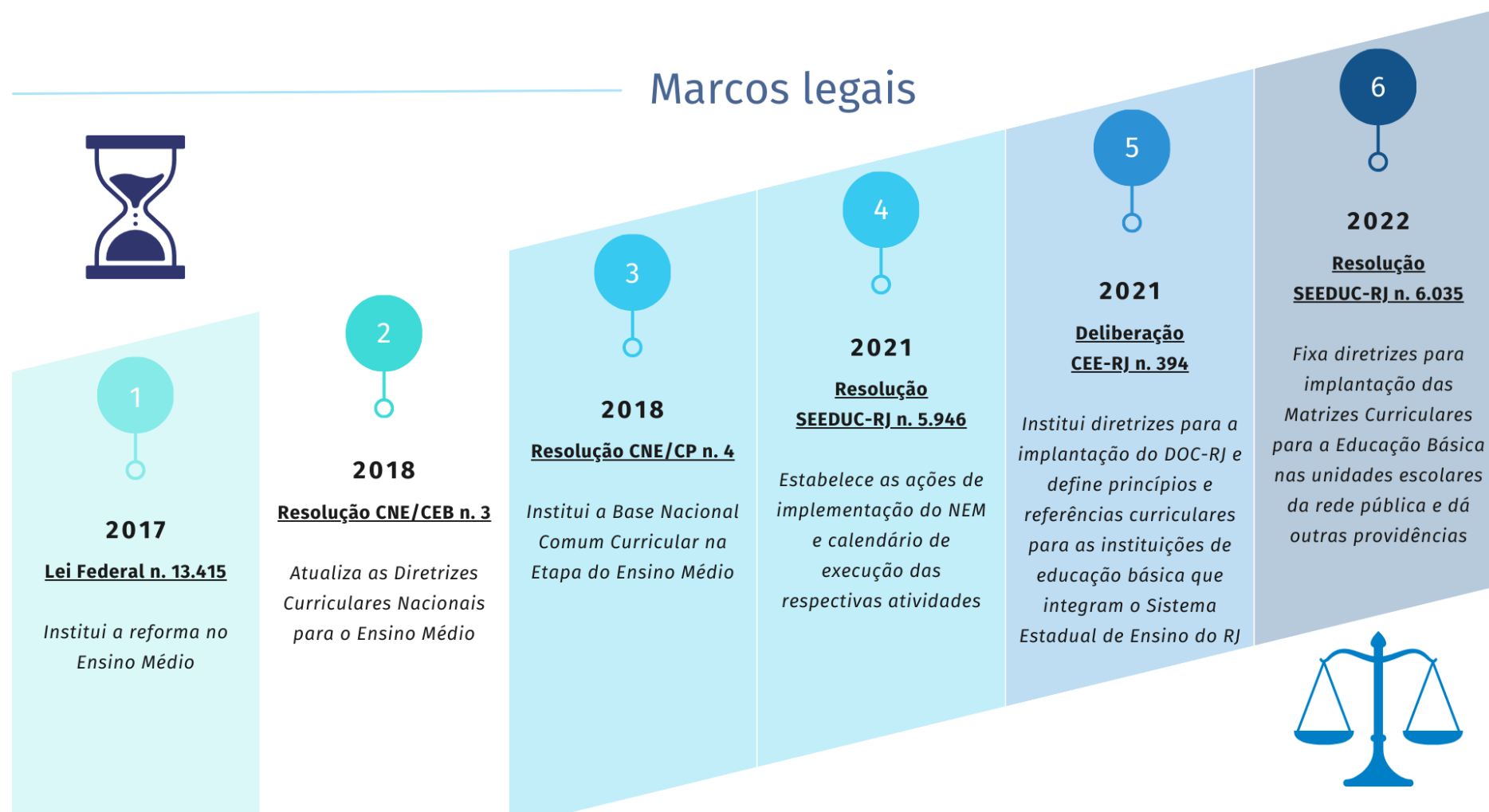
A interpretação é compreendida como o processo de busca de significação para a política, através da decodificação do texto, ao ser a partir do texto político que se estabelece um processo de construção de sentidos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática, a partir do qual se compreende um processo de leitura ativa da política, em que a linguagem da política é traduzida em linguagem da prática, palavras em ações, abstrações em processos interativos, repercutindo na produção discursiva de indivíduos como efeito e objeto de poder e de conhecimento (Idem).

Paralelamente às definições e decisões sobre o que e como pesquisar, conduzi um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para mapear estudos com foco na reforma do ensino médio brasileiro. Complementarmente, fiz um levantamento em alguns periódicos nacionais de artigos sobre a temática investigada. Tais mapeamentos foram importantes para que eu pudesse conhecer o que já se havia pesquisado sobre a reforma do ensino médio em nosso país, sendo determinantes para constituição do *corpus*<sup>5</sup> da pesquisa, além de contribuírem para a formulação das questões (ou problemas). Os resultados destes mapeamentos são apresentados e discutidos no capítulo seguinte.

---

<sup>5</sup> De acordo com Bauer e Aarts (2008, p. 45), o *corpus* pode ser compreendido como um conjunto de obras escolhidas arbitrariamente para compor a fundamentação teórica de um estudo, onde “a análise compreensiva tem prioridade sobre o exame minucioso da seleção”.

Figura 1 – Marcos legais que fundamentam a pesquisa



Fonte: O autor, 2023.

## 2 PESQUISAS SOBRE ENSINO MÉDIO E NEM

As pesquisas sobre o ensino médio e NEM foram essenciais a construção deste referencial teórico, apresentado nos dois subcapítulos que sucedem. No primeiro, foi realizado um levantamento de teses e dissertações no portal da CAPES, no período que compreende os anos de 2017 a 2021, devido à relevância das discussões provocadas pela aprovação da BNCC e da Lei n. 13.415/2017. No segundo, foram acessadas três bases de dados *on-line* diferentes (SciELO<sup>6</sup>, Portal de Periódicos da CAPES<sup>7</sup> e Google Acadêmico<sup>8</sup>), que servem de repositórios de artigos científicos, utilizando o período que compreende os anos de 2021–2023, que se justifica em virtude da efervescência de artigos que buscavam compreender os sentidos da implementação do NEM na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, que se iniciou em 2022.

### 2.1 Um olhar sobre o banco de dissertações e teses da CAPES

A prospecção de informações foi realizada através do acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em que foram utilizados os seguintes descritores: Base Nacional Comum Curricular ou BNCC, Novo Ensino Médio ou NEM, Políticas Públicas em Educação, Reforma do Currículo, Estado e Rio de Janeiro. Antecedendo o levantamento bibliográfico, foi possível refinar os resultados de pesquisa com alguns termos de interesse em *sites* de busca como o Google Scholar e a base de dados do SciELO, para então chegar aos descritores finais, realizando uma busca avançada no *site* dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS)<sup>9</sup> e também do Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased)<sup>10</sup>. Cabe destacar que os descritores são uma espécie de palavras-chave, porém determinados de forma mais refinada com o objetivo de

---

<sup>6</sup> Sítio eletrônico: <https://www.scielo.br/>

<sup>7</sup> Sítio eletrônico: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

<sup>8</sup> Sítio eletrônico: <https://scholar.google.com.br/>

<sup>9</sup> Sítio eletrônico: <https://decs.bvsalud.org/>

<sup>10</sup> Sítio eletrônico: [http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/pesquisa\\_thesauro.php](http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/pesquisa_thesauro.php)

otimizar as buscas e retornar informações mais confiáveis e precisas, já as palavras-chave são escolhidas por critérios mais subjetivos e arbitrários (INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS, 2021).

O conjunto de dados extraídos do sítio eletrônico Dados Abertos da CAPES<sup>11</sup>, foi acessado individualmente, por ano das produções, referentes ao conjunto de dois dados, o primeiro referente ao período de 2017 a 2020 (BRASIL, 2021a), e o segundo referente ao período de 2021 (BRASIL, 2021b)<sup>12</sup>. O acesso ocorreu sob forma de “Pasta de trabalho do Excel” (.xlsx), posteriormente foi realizado um filtro por colunas, utilizando os metadados correspondentes as seguintes informações: ano da produção, sigla da instituição de ensino superior, título da produção, tipo de produção (dissertação ou tese), nome da autora ou autor, nome da orientadora ou orientador.

Em seguida, foi feito um tratamento de dados que culminou na filtragem<sup>13</sup> de informações que seriam úteis à fundamentação teórica da investigação. Para tal, foram selecionados somente produções de programas de pós-graduação relacionados à Educação, através da análise da variável relacionada ao nome da área de concentração (código ID\_AREA\_CONCENTRACAO), onde foi feita uma filtragem manual e individual dos nomes. Em seguida foram utilizados dados da variável relacionada ao nome do programa (código NM\_PROGRAMA) em conjunto com a variável relacionada ao nome do projeto (código NM\_PROJETO).

Após este tratamento de dados, chegou-se ao total de 49 (quarenta e nove) produções, constituídas de 40 (quarenta) dissertações e 9 (nove) teses. Por último, foi realizada a análise das produções de modo a verificar se abordavam temas relacionados à BNCC, à reforma do ensino médio, ao NEM, ao currículo e ao estado do Rio de Janeiro, chegando-se ao total de 9 (nove) obras, descritas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Produções acadêmicas selecionadas para análise, segundo ano de conclusão, instituição, título, categoria, autoria e orientação (continua)

Ano	Instituição de Ensino Superior	Título da produção	Tipo da produção	Autora ou autor	Orientadora ou orientador
2017	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro: reflexões sobre a disciplina biologia	Dissertação	Gisele Lopes dos Santos	Daniele Aparecida de Lima Tavares

<sup>11</sup> Sítio eletrônico: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-2020-catalogo-de-teses-e-dissertacoes-da-capes>

<sup>12</sup> Apesar de no *site* da CAPES constar que esse conjunto de dados se refere ao período de 2021 a 2024, os dados dos demais anos não encontram-se no arquivo.

<sup>13</sup> Os critérios de exclusão se aplicaram a produções que não eram pertinentes à pesquisa.

Quadro 2 – Produções acadêmicas selecionadas para análise, segundo ano de conclusão, instituição, título, categoria, autoria e orientação (conclusão)

Ano	Instituição de Ensino Superior	Título da produção	Tipo da produção	Autora ou autor	Orientadora ou orientador
2018	Universidade Estadual do Ceará	A função social da escola na reforma do ensino médio: à luz da biologia	Dissertação	Francisca Valkiria Gomes de Medeiros	Jose Ernandi Mendes
2018	Universidade Federal Fluminense	A apropriação do currículo mínimo por professores de biologia da rede estadual do Rio de Janeiro: reflexões sobre uma política de currículo	Dissertação	Bruna Giovanelli Dias	Sandra Lucia Escovedo Selles
2019	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Demandas curriculares em inscrições textuais da comunidade disciplinar de ensino de biologia: o caso da BNCC	Dissertação	Bruno Silva Godoy	Alice Ribeiro Casimiro Lopes
2019	Universidade Federal de Minas Gerais	Jovens que re-criam, sentidos que insurgem: investigando modos de subjetivação no currículo de uma feira de ciências do ensino médio	Dissertação	Gabriel Nascimento da Silva Santos	Shirlei Rezende Sales
2019	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Políticas de currículo e reformas no ensino médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza	Dissertação	Eliezer Alves Martins	Maira Ferreira
2021	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	O novo ensino médio: uma análise da BNCC e suas relações com políticas de internacionalização do currículo	Dissertação	Felipe Veziane Lembi de Carvalho	Teodoro Adriano Costa Zanardi
2021	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	O movimento de implementação da BNCC através do documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro perante as produções curriculares com os cotidianos escolares	Dissertação	Ana Paula de Santana	Alexandra Garcia Ferreira Lima
2021	Universidade Estadual Paulista	A reforma educacional de 2017: liberdade de escolha por itinerários ou renúncia ao conhecimento	Dissertação	Antonio Perci Bueno de Moraes	Áurea de Carvalho Costa

Fonte: O autor, 2023.

Na primeira obra indicada no Quadro 2, Santos (2017) disserta sobre a criação de um documento curricular denominado “Currículo Mínimo”, adotado pela rede estadual de educação do Rio de Janeiro em 2012. A autora traz uma reflexão ampla sobre o ensino médio na rede estadual e apresenta, ao longo do texto, um recorte sobre a disciplina de biologia. Enxergo potencial no texto e acredito que a obra é relevante para minha pesquisa porque traz um cenário do ensino médio no estado do Rio de Janeiro. A discussão, mesmo situada em um cenário de onze anos atrás, possibilita perceber como a política curricular avançou,



principalmente na abordagem da Biologia nas unidades escolares. Possibilita também estabelecer um diálogo com autores da perspectiva crítica do currículo, como Michael Apple e Henry Giroux, por exemplo. Traz uma importante discussão sobre as atuais compreensões do que é e o que representa o termo *accountability*. No currículo de 2012 da SEEDUC-RJ,

sustenta-se a ideia de que os sentidos dos conceitos de competências e habilidades, embora se aproximem da vertente cognitivo construtivista, de Perrenoud, também se movimenta em direção ao comportamentalismo de Tyler, quando centraliza suas questões em avaliações externas, no currículo do *accountability* e na performatividade (SANTOS, 2017).

Na dissertação de Medeiros (2018) destaca-se a discussão sobre a reforma do ensino médio em 2017, aprovada pela Lei Federal n. 13.415/2017 em um cenário nacional pós-golpe político. A relevância da obra está centrada no fato de buscar “analisar o papel sociopolítico do ensino de biologia” nas escolas. Existe uma aproximação epistemológica com autores da perspectiva crítica, evidenciados pela discussão de “aspectos políticos e ideológicos da educação na atual conjuntura brasileira, na qual o conservadorismo cresce e ameaça direitos políticos e sociais” (Ibidem, p. 6). Este estudo também me instigou devido a termos (a autora e eu) a mesma formação – Licenciatura em Ciências Biológicas, o que nos coloca no mesmo campo de conhecimento, com preocupações e dilemas bem próximos. De fato, a seleção no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi marcada, também, pela área de conhecimento. Cinco dos seis textos selecionados focam sua discussão no trabalho escolar com a Biologia.

Dias (2018) cita também o documento curricular da SEEDUC-RJ de 2012 (vigente até o ano de 2021) comentado por Santos (2017), porém tem como intuito “compreender como os professores de Biologia do Rio de Janeiro têm se apropriado do Currículo Mínimo, e do aglomerado de políticas que a ele se relaciona, e como (e se) afeta como os professores se compreendem na profissão”. Nesta obra, a questão da formação de professores é pensada e problematizada com argumentos de teóricos, a partir dos diálogos que a autora estabelece com Stephen Ball, Michael Apple, Thomas S. Popkewitz e Diane Ravitch.

Interessante notar como Godoy (2019) introjeta o conceito de “comunidade disciplinar” de ensino de biologia, afastando-se da concepção de disciplina e componente curricular, inovando na abordagem. A pesquisa tem fulcro na perspectiva discursiva do campo curricular. Apesar de não ser esta a perspectiva utilizada na concepção de meu estudo, é importante abrir-se para novas formas de compreender a construção das políticas e as relações fortemente imbricadas entre elas e as demandas de certos grupos sociais. Neste sentido, o autor faz uma aproximação teórica entre Ball e Goodson apoiando-se na teoria do discurso amplamente debatida por Alice Casimiro Lopes.

A questão da subjetivação do currículo aparece na dissertação de Santos (2019), que afirma que “o currículo é um prisma de possibilidades conceituais”. Nesta obra, o autor utiliza como cenário uma feira de ciências com a participação de alunos do ensino médio. Amparado pela perspectiva pós-crítica de educação, ele encara o evento da feira de ciências “como um currículo”, e faz uso desta lógica para investigar modos de subjetivações juvenis. “Em currículo, o debate da subjetividade é forte, sobretudo porque é consenso que, por meio dos currículos escolares, das políticas curriculares e das práticas docentes, reproduzimos, mas também produzimos, formas de subjetividade” (FAVACHO, 2016, p. 488).

Martins (2019) investiga a produção e instituição de reformas curriculares após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Neste intervalo temporal, o autor destaca a última reforma, situando a BNCC em uma discussão sobre a produção de políticas curriculares, amparado no Ciclo de Políticas de Ball et al. (2016). Nessa dissertação o autor nota uma influência marcante nos textos legais que denotam uma pressão para o cumprimento de agenda consideradas prioritárias pelo governo nacional e de outros países dos quais mantemos relações. Comenta também uma falta de compreensão entre professores regentes, em especial os da área de Ciências na Natureza, quanto ao real significado da reforma do ensino médio e como ela afetará a *práxis* docente.

Ao mesmo tempo, restringe conceitos e princípios educacionais que vinham sendo apresentados, ao retomar a concepção de currículo, baseado em competências e habilidades. No contexto da prática, vê-se que a falta de espaço para estudo e discussão em algumas escolas dificulta ou impede a mudança curricular, pois esta precisa ser interpretada/traduzida pelos professores para que a política seja colocada em atuação (MARTINS, 2019, p. 9).

É possível notar uma confluência de ideias entre os autores selecionados no que tange à crítica que fazem ao modelo de currículo compartimentalizado, conforme proposto por Tyler, que surge por conta da necessidade da priorização de resultados de importantes avaliações externas por parte dos “fazedores” da política. Os estudos apontam para um cenário da busca de performatividade e responsabilização docente, conceitos originados do termo em língua inglesa *accountability* (MARTINS, 2019; SANTOS, 2017). Nesse contexto, observa-se no ano de 2012 a criação de um documento curricular para o Estado do Rio de Janeiro, denominado Currículo Mínimo, de forte caráter essencialista. A organização deste documento, com ênfase no componente curricular de biologia, apresenta-se de forma não lógica, sem uma ideia de continuidade, mesmo tendo sido construído no formato de competências e habilidades valorizado pela SEEDUC-RJ (SANTOS, 2017).

Quando se fala do Currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro, fica evidente a movimentação que ocorreu para “adequar” um currículo local/regional a uma pretensa

tendência global, marcada pelo internacionalismo das políticas educacionais, o que coaduna com a discussão sobre tecnologias políticas citadas por Ball, Maguire e Braun (2016). De acordo com Dias (2018), este novo modelo de currículo visa “estabelecer valores empresariais no setor público, mudando o modo de trabalho e refletindo na forma como o profissional compreende seu trabalho e os parâmetros que o valoram profissionalmente”.

Neste sentido, é também muito forte a influência na relação que existe entre a ciência e a tecnologia, conceito que Velho (2011, p. 140) denomina *demand pull*, caracterizado pelo atendimento de demandas da sociedade no que concerne às necessidades apresentadas pelos usuários. Analogamente à educação vemos na reforma do ensino médio uma forma de atender a demandas de setores íntimos ao mercado, “através de uma concepção neoliberal da educação, direcionando a última etapa da educação básica para a formação profissional em detrimento de uma educação única de cultura geral, socialmente referenciada, para todos”, logo é possível identificar que a presença do universalismo e da isomorfia curricular diminuem a diversidade dos currículos escolares (MARTINS, 2019; MEDEIROS, 2018).

Todos esses efeitos dentro do campo curricular podem ser percebidos no texto da BNCC (BRASIL, 2017), documento este que representa “uma política de centralidade curricular de abrangência nacional”. Godoy (2019) vê elementos de que a BNCC tenha contribuído para uma pressão dentro das Comunidades Disciplinares, onde essas duas vertentes de pensamentos e de perspectivas curriculares, pudessem escolher ou eleger quais os sentidos de currículo deveriam ser priorizados, selecionados e atribuídos no currículo do ensino médio. O autor pontua que pelo menos duas Comunidades Disciplinares disputam espaço dentro da BNCC, uma que dialoga com a vertente de pensamento que valoriza um modelo de currículo conteudista e outra que não encara os conteúdos como garantidores de sucesso escolar.

Essa disputa também é comentada por Carvalho (2021, p. 13), “a educação, e em especial o Ensino Médio, é um campo de disputa que envolve concepções diversas. A educação, enquanto ação, pode ser um instrumento que promove a transformação ou a reafirmação do contexto social”. O autor, a partir da perspectiva crítica, estabelece que os embates que ocorrem em nossa sociedade não podem ser desvinculados das escolas, uma vez que estas disputas ocorrem dentro dos campos disciplinares e das áreas de conhecimento, ressignificação de identidades, imposição de uma política normativa e prescritiva, capaz de “podar” os indivíduos e disciplinar corpos. Em contraposição, temos a insubordinação, a resistência e novas possibilidades de vivenciar e modificar os processos em curso. Apoiando-se nos contributos de Arroyo, Carvalho (2021) defende que essas duas perspectivas, embora antagônicas, são constitutivas e fundadoras do processo de disputa.

Outro ponto que merece destaque é a abordagem do pensamento crítico no campo curricular, onde existe a proposição da

[...] construção de um currículo questionador das verdades dadas, ou seja, preestabelecidas e não debatidas democraticamente, que investigue o porquê de determinados valores estarem presentes e outros não, e quais os propósitos dessa seleção. Na visão crítica o exercício de escolha, inerente à ação constitutiva de um currículo escolar, é um ato de poder, e possui uma intencionalidade que deve ser observada, indagada e criticada, com o intuito de desvelar os sujeitos e seus objetivos (CARVALHO, 2021, p. 15).

A perspectiva crítica possibilitou que o autor pensasse o currículo para além dos muros escolares, e para além do contexto nacional, neste sentido, Carvalho (2021) defende que a luta por um currículo transformador das realidades sociais não se restringe ao Brasil, sendo uma causa global. A partir da instituição da BNCC e da reforma do ensino médio, é possível estabelecer uma relação de dependência e conformidade do Brasil junto às políticas internacionais, marcadas principalmente pela atuação de organismos transnacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Carvalho, cita um trecho de Arroyo que demonstra essa relação de dependência e ajuste às exigências de um mercado cada vez mais voltado ao cenário educacional, capaz de moldar e influenciar as políticas nacionais, regionais e locais em desfavor das “reais necessidades e demandas sociais”:

Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos (ARROYO, 2013 apud CARVALHO, 2021, p. 16).

Brasil (2017b apud CARVALHO, 2021, p. 17) aponta as principais mudanças trazidas com a Lei n. 13.415/2017, onde comenta que a BNCC ocupará 60% das 3.000 horas do NEM e os 40% restantes serão destinados à parte diversificada, que ficará a cargo dos sistemas estaduais de ensino. Esta parte diversificada se constitui em percursos formativos segmentados por pelo menos cinco áreas de conhecimento, nomeadamente, “línguas e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional”. Cita ainda que nos textos legais/normativos as disciplinas são tratadas como componentes curriculares, que devem ser exploradas e trabalhadas sobre a ótica de habilidades e competências.

Na dissertação de Santana (2021), intitulada “O movimento de implementação da BNCC através do documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro perante as

produções curriculares com os cotidianos escolares”, a autora inicia seu manuscrito comentando sobre a obrigatoriedade do cumprimento da BNCC para toda a educação básica a partir de 2017 em todo o Brasil, entretanto, aponta que o referido documento normativo para a etapa do ensino médio, só foi homologado pelo MEC um ano depois, atrasando o processo de implementação nas unidades federativas.

A autora aduz que no texto da BNCC existe uma manifesta vontade de oportunizar e garantir a “[...] universalização de direitos, no que se refere aos conhecimentos igualitários e isonômicos, mesmo numa sociedade marcada pela desigualdade” (SANTANA, 2021, p. 17). Sobre o termo “implementação” a autora traz uma importante consideração, pois, justifica que utiliza a

terminologia “implementação” [...] por ser a expressão usada pelo MEC neste movimento brasileiro, mas compreend[e] apoiada em Ball (2011; 2016), que a expressão utilizada já **apresenta uma imposição hegemônica** de receber algo de fora, o de cima para baixo, o imposto [...]. O termo em destaque denota dúvida e não afirmação, pois não se sabe ainda como as escolas reagirão quando o documento do estado lhes for apresentado e se haverá “implementação”, como preconiza o MEC, nas salas de aulas do que o estado/Brasil propõem. A sala de aula denota a percepção do professor, e o mesmo pode se apresentar como sujeito único e não reproduzidor das políticas estatais, ou de “ordens” do sistema (Idem, grifo nosso).

Santana (2021) traz importantes contribuições acerca da sua participação na equipe do Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular no estado do Rio de Janeiro (ProBNCC-RJ). Nesta sua experiência, a autora comenta sobre os territórios, os espaços em disputa e as negociações para se chegar ao do documento final do que vem hoje a se chamar Currículo Referencial do estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2022).

Em Moraes (2021), optou-se por comentar somente o capítulo 5, que discorre sobre a reforma do ensino médio e que busca demonstrar como o NEM possui traços de uma velha política educacional, que remontam às reformas educacionais de 1930 em diante e que foram exaustivamente comentadas nos capítulos anteriores. O autor inicia o capítulo memorando a elaboração da Medida Provisória n. 746, publicada no ano de 2016 e que posteriormente foi convertida na Lei n. 13.415/2017.

A referida lei, possui uma série de elementos novos e outros modificativos, pois, não se limita somente a instituir novas ações. A seguir, temos o *caput* do texto legal (BRASIL, 2017), listando os seus objetivos:

- a) altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- b) altera a Lei. n. 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 (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967;

- c) revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005 e;
- d) institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PEMTI).

As alterações na LDBEN, segundo Moraes (2021, p. 87), “foram de caráter pedagógico e organizacional”, as alterações no FUNDEB buscaram regulamentar o repasse de recursos financeiros para a execução das políticas de formação profissional para a etapa do ensino médio e a possibilidade de aumento da jornada de trabalho docente nas escolas, desde que observada a carga horária semanal de trabalho do professor, ratificadas pelas alterações da CLT.

A Lei n. 11.161/2005 que “tratava da obrigatoriedade e oferta progressiva do espanhol nos sistemas de ensino” foi revogada, sendo a língua inglesa a única obrigatória após a reforma. Por fim, houve a instituição da PEMTI que visa ampliar a oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas das unidades federativas através do repasse de recursos financeiros (Idem). O autor traz uma crítica aos itinerários formativos que remete ao direito à educação, pois estes itinerários devem ajudar o estudante a se especializar ou, contraditoriamente, limita a produção de conhecimentos? Essa discussão será trazida mais à frente no capítulo de resultados e discussão.

## **2.2 Um olhar sobre algumas bases de dados**

Os artigos científicos selecionados passaram pelos mesmos critérios de busca relatados no capítulo anterior, para isso, lançou-se mão da busca em três bases de dados, sendo elas SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. O intervalo de busca compreende o período de três anos, de 2021 a 2023, conforme exposto e justificado na introdução do capítulo 2.

Foram usadas as palavras-chave descritas no Quadro 3 e foram encontradas o total de 20 (vinte) artigos científicos, sendo selecionados apenas 8 (oito) deles. Os critérios de exclusão utilizados foram, obras repetidas ou a não pertinência ao tema/objeto de pesquisa.

Quadro 3 – Artigos científicos selecionados para análise de 2021 a 2023

<b>BASE DE DADOS: SCIELO</b>					
<b>TEMA: NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO</b>					
<b>TOTAL DE ARTIGOS ENCONTRADOS: 2 (DOIS)</b>					
<b>TOTAL DE ARTIGOS SELECIONADOS: 1 (UM)</b>					
<b>Ano</b>	<b>Título da produção</b>	<b>Tema / Objeto</b>	<b>Revista</b>	<b>Autor</b>	<b>Palavras-chave</b>
2022	Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral	Reforma do ensino médio	Educação & Realidade	WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da	Novo Ensino Médio.
<b>BASE DE DADOS: PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES</b>					
<b>TEMA: NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO</b>					
<b>TOTAL DE ARTIGOS ENCONTRADOS: 9 (NOVE)</b>					
<b>TOTAL DE ARTIGOS SELECIONADOS: 2 (DOIS)</b>					
<b>Ano</b>	<b>Título da produção</b>	<b>Tema / Objeto</b>	<b>Revista</b>	<b>Autor</b>	<b>Palavras-chave</b>
2022	"Mudar para que tudo fique como está": a reforma do ensino médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil	Reforma do ensino médio	Marxismo e educação em debate	CASTRO, Matheus Rufino; OLIVEIRA, Isabela Felipe de	Reforma do ensino médio.
2022	Processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro	Reforma do ensino médio	Retratos da escola	PEREIRA, Natália Silva; CIAVATTA, Maria; GAWRYSZEWSKI, Bruno	Ensino médio. Rio de Janeiro. Estado.
<b>BASE DE DADOS: GOOGLE ACADÊMICO</b>					
<b>TEMA: NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO</b>					
<b>TOTAL DE ARTIGOS ENCONTRADOS: 9 (NOVE)</b>					
<b>TOTAL DE ARTIGOS SELECIONADOS: 5 (CINCO)</b>					
<b>Ano</b>	<b>Título da produção</b>	<b>Tema / Objeto</b>	<b>Revista</b>	<b>Autor</b>	<b>Palavras-chave</b>
2023	A reconstituição do processo histórico do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro	Novo Ensino Médio	Espaço pedagógico	GAWRYSZEWSKI, Bruno; PEREIRA, Natália Silva	Ensino médio. Rio de Janeiro. Estado.
2022	A implementação do Novo Ensino Médio nos estados	Novo Ensino Médio	Retratos da escola	CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina	Novo Ensino Médio. Reforma do ensino médio.
2022	Notas sobre a implantação do "Novo Ensino Médio" em escolas públicas no Rio de Janeiro	Novo Ensino Médio	Lex Cult	COSTA, Claudio Fernandes	Reformas. Ensino médio. Educação pública.
2022	Ensino Médio no Brasil reordenamento federal e estadual	Reforma do ensino médio	Trabalho, Política e Sociedade	MELLO, Miriam Morelli Lima de; RODRIGUES, Viviane de Souza	Reforma Educacional. Ensino Médio.
2021	A reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro	Reforma do ensino médio	Trabalho necessário	PEREIRA, Natália Silva	Reforma do ensino médio. Rede Estadual do Rio de Janeiro.

Fonte: O autor, 2023.

Wathier e Cunha (2022, p. 2) iniciam com comentários sobre a reforma do ensino médio e na culminância da Lei Federal n. 13.415/2017, onde afirmam que o “os elementos centrais estão relacionados à ampliação da carga horária, articulada à flexibilização curricular, enaltecendo a possibilidade de escolha do estudante por diferentes itinerários formativos e a redução no número de componentes curriculares obrigatórios”. Apesar dos autores darem um enfoque principalmente à PEMTI, abordam também aspectos mais gerais da reforma. Um de seus interesses é identificar “[...] como as escolas fazem política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016 apud WATHIER; CUNHA, 2022, p. 3).

Observamos que Wathier e Cunha (2022) fazem uma reflexão de que a reforma do ensino médio precisa ser compreendida “a partir de outras lentes”, outros enfoques, sendo um deles o aspecto da aplicação de recursos financeiros públicos e privados em educação. Existe também uma discussão sobre “assumir as políticas públicas [...] pela noção de governança”, uma vez que “a política pública não pode ser interpretada como uma decisão ou ação isolada, mas como um fluxo, uma ação em alguma direção, mas sem poder de determinação, interagindo por causalidades não lineares, sujeita à ecologia da ação” (cf. MELLO; RODRIGUES, 2022), fazendo referência ao modelo estocástico, que depende ou resulta de uma variável aleatória. Em seguida, o trabalho se aprofunda em questões mais específicas, que culminam na escolha de uma escola de ensino médio em Brasília, para conduzir entrevistas, visando entender o universo daquela única escola no sentido complexo.

No artigo de Castro e Oliveira (2022) temos uma análise dos marcos legais da reforma do ensino médio na esfera federativa e do Plano de Implementação do NEM na rede pública estadual do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2021). Os autores lançam mão da “Teoria Marxista da Dependência” para tentar compreenderem as contradições no NEM, entretanto, destaque principalmente seus comentários em relação à seção intitulada – O “Novo Ensino Médio”: mudar para manter tudo como está. Nesta seção podemos memorar movimentos políticos que culminaram na deposição do governo de Dilma Rousseff em 2016 e na aprovação da Emenda Constitucional (EC) n. 95, que versa sobre o Novo Regime Fiscal.

O NEM era (e continua sendo) importante objeto de interesse para organismos transnacionais, como o BM, por exemplo, que condicionou o financiamento da reforma do ensino médio, representando o montante de 250 milhões de dólares a serem distribuídos em 5 anos, contados a partir de 2017 (CASTRO; OLIVEIRA, 2022; MELLO; RODRIGUES, 2022; PEREIRA, 2021). Neste ínterim, citam que estes organismos transnacionais supostamente buscam identificar problemas na educação e propor soluções, sendo uma delas a principal



justificativa que vem sendo propalada para os jovens, conforme nos apresenta Gawryszewski (2017 apud CASTRO; OLIVEIRA, 2022, p. 316):

De um modo geral, os motivos que sustentaram a necessidade de uma reforma do Ensino Médio perpassavam o entendimento de que essa etapa da Educação Básica carecia de atratividade em reter os alunos na escola, por conta da abundância de disciplinas e de um percurso curricular único, o que acarretaria em alto índice de evasão escolar devido à falta de identificação com o currículo aplicado pela instituição de ensino e, conseqüentemente, um fraco desempenho nos exames de avaliação nacional e internacional.

A defesa por protagonismo juvenil, baseada na suposta escolha que os estudantes teriam durante seu percurso formativo, se esvai à medida que as normativas e interpretações destas começam a se delinear nos diferentes estados brasileiros. Ao encontro, em um artigo de apresentação de edição da Revista Retratos da Escola, discorrendo sobre o NEM, Cássio e Goulart (2022, p. 285) situam o leitor de que o ano de 2022 ficou marcado pelo início da implementação do NEM na maioria das unidades federativas, comentam que “em diversas redes de ensino, estudantes do ensino médio começam a experimentar os efeitos perversos da reforma [...]”.

Apontam ainda que as redes estaduais de ensino fizeram escolhas variadas, entretanto, um ponto de convergência seria a “limitação da participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos substantivos do NEM”, onde temos os documentos norteadores, tais quais o currículo e as orientações pedagógicas (Ibidem, p. 287). Observam também que a escolha dos Itinerários Formativos nas escolas não foi ampla e democrática. Para os autores é nítido que as formas de participação das comunidades escolares, em relação à construção do NEM são restritas, enviesadas e insuficientes do “ponto de vista do debate sobre o currículo e da reflexão sobre as trajetórias juvenis” (Ibidem, p. 288).

Somados a estas questões está o fato de os gestores da política educacional silenciarem escolas, movimentos sociais e sindicatos, visando esvaziar críticas ao NEM e legitimar decisões que não foram respaldadas pelas comunidades escolares (CÁSSIO; GOULART, 2022).

Vemos no relato de Costa (2022) que o estado do Rio de Janeiro, por intermédio da SEEDUC-RJ, figura como uma das unidades da federação mais atrasadas em se tratando do NEM, em seu texto, cita o observatório da implementação disponibilizado no *site* do Movimento pela Base (MOVIMENTO PELA BASE, 2023). Comenta sobre a demora da SEEDUC-RJ para apresentar uma versão preliminar das propostas curriculares, citando “um processo açodado de escuta/consulta às escolas”.

Um dos pontos cruciais trazidos por Castro e Oliveira (2022) e Costa (2022) está na análise da Lei Federal n. 13.415, que instituiu a reforma e definiu o mínimo de 1.000 horas

anuais para o ensino médio. Esse aumento da carga horária não veio acompanhado de investimentos mínimos para torná-la viável, uma vez esta mudança foi aprovada em um contexto de austeridade, no bojo do então “Teto de Gastos”, que limitava o valor das rubricas e estrangulava as contas públicas. Logo, havia uma “ostensiva precarização do trabalho pedagógico”, com aumento da jornada de trabalho dos profissionais da educação em conjunto com a transferência ou com a corresponsabilidade da iniciativa privada, firmada mediante parcerias, altamente questionáveis, o que nos remete um processo análogo ao da privatização da educação pública.

Outro ponto interessante citado por Costa (2022), decorrente de uma entrevista com um professor da rede estadual do Rio de Janeiro, em fevereiro de 2021, foi o relato de que às vésperas do início do ano letivo, não havia nenhuma orientação sobre alguma reforma ou mudança no currículo corrente (cf. SANTOS, 2017), em especial a definição dos itinerários formativos. Entretanto, mesmo com a indefinição da situação do ensino médio na rede, a SEEDUC-RJ apressou-se para a chegada de volumosa quantidade de livros didáticos de todas as editoras já adequados à BNCC e ao NEM.

Segundo Mello e Rodrigues (2022, p. 8) a BNCC “constitui-se num disciplinamento legal que prevê a oferta dos componentes curriculares regulada por matrizes de competências”, esta, voltadas para normatização e definição “do que ensinar” e “do que aprender” ao longo da Educação Básica, com especial atenção ao ensino médio. Os autores, inclusive, entendem o currículo numa ideia contrária, “o currículo escolar deve ser uma atividade de organização da prática e não uma possibilidade de controle” (Ibidem, p. 9).

Para tal, existe uma execução de uma política educacional orientada aos resultados, configurada por uma perspectiva gerencialista, onde a centralidade está em indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (MELLO; RODRIGUES, 2022; SEGAL, 2022). Desta forma, existe um grande enfoque no processo de avaliação e de controle da implantação da reforma (cf. RIO DE JANEIRO, 2022).

Castro e Oliveira (2022) fazem uma análise do NEM na rede estadual a partir da leitura ao documento intitulado de Plano de Implementação, divulgado tardiamente, em 2022, e com metas previstas para o quadriênio 2021–2024, em confluência com as obras de Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022) e Gawryszewski e Pereira (2023). Fica visível a preocupação de Castro e Oliveira (2022) com a aproximação da iniciativa privada da educação pública, evidenciada pela participação de grupos empresariais e do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), que juntos, detêm relações de parcerias ou convênios em 35% das escolas de todo o estado. Os efeitos desse processo de privatização da educação incluem não só

a transferência de recursos, mas também o protagonismo dessas instituições em conduzir um currículo próprio, desta forma possuem “autonomia total para incidir na formação dos sujeitos” (CASTRO; OLIVEIRA, 2022, p. 317).

A principal mudança estrutural (Figura 2) em termos curriculares é observada pela divisão entre FGB, constituída pelo que determina a BNCC, representa o núcleo comum; e entre os Itinerários Formativos, subdividido em núcleo integrador, responsável pelas disciplinas eletivas obrigatórias e projeto de vida, e nas trilhas de aprofundamento.

Figura 2 – Arquitetura do NEM na rede estadual do Rio de Janeiro



Fonte: GAWRYSZEWSKI; PEREIRA, 2023, p. 16, extraído de RIO DE JANEIRO, 2023d.

Diversos autores concordam na ideia de esvaziamento curricular, fruto da priorização de habilidades e competências, desenvolvidas na “experiência e na prática”, em detrimento dos conhecimentos científicos trabalhados no chamado núcleo comum. De modo geral, isso colabora para uma precarização do trabalho docente, uma vez que o profissional é reduzido a

um “mini generalista” e há um cerceamento do direito à educação, uma vez que muitos estudantes deixarão de ser contemplados com aulas de muitas áreas do conhecimento (COSTA, 2022; CASTRO; OLIVEIRA, 2022; GAWRYSZEWSKI; PEREIRA, 2023).

Outro ponto destacado por Castro e Oliveira (2022) é o fato de os Itinerários Formativos poderem “ser absolutamente qualquer coisa”, haja vista que a disponibilização desses itinerários dependerá do que a unidade escolar pode ofertar em termos de infraestrutura e recursos humanos disponíveis. Existe concordância também entre Castro e Oliveira (2022), Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022) e Gawryszewski e Pereira (2023) de que a oferta mínima garantida dos itinerários formativos em cada município é de mais de um, em outras palavras, cidades com densidades demográficas bem diferentes podem acabar tendo somente dois itinerários formativos.

Castro e Oliveira (2022, p. 312) fazem uma crítica ao desenvolvimento de habilidades e competências, que, para eles, tem em vista ser uma alternativa atrativa em resposta a um “excessivo tecnicismo”, portanto, o foco da escola passa a ser o trabalho no campo “socioemocional”, através de “atitudes e valores”. Os autores acrescentam por conta desta nova configuração, existe um “deslocamento do centro do processo educativo para o aluno, para a aprendizagem” (Ibidem, p. 313), desta forma, há uma expropriação do trabalho docente e consequentemente da dimensão do ensino.

Em meio a este conjunto de mudanças, temos a famigerada disciplina Projeto de Vida, que se apresenta como um “meio de responsabilizar os sujeitos e isolá-los da vida social”, consequência direta da ideia de meritocracia e responsabilização do sujeito frente a questões sociais. Castro e Oliveira (2022) também apresentam a matriz curricular do NEM no estado do Rio Janeiro e apontam que diversas disciplinas deixarão de ser lecionadas de forma obrigatória, para dar espaço aos Itinerários Formativos. Gawryszewski e Pereira (2023) fazem uma análise comparativa da matriz anterior ao NEM (veja Tabela 2 na página posterior) com a vigente (Tabela 1, p. 22) e demonstram que não houve aumento real da carga horária, uma vez que nas duas matrizes a carga horária total é a mesma, 3.600 horas.

A partir desta comparação, nota-se que algumas disciplinas serão ofertadas somente em uma série do ensino médio, como, por exemplo, Artes, Sociologia e Filosofia. Outras serão oferecidas apenas em duas séries, como Educação Física, História, Geografia, Biologia, Química e Física. “Em contrapartida, disciplinas como Projeto de Vida, Estudos Orientados e disciplinas optativas são ofertadas nos três anos letivos” assim como as três disciplinas que pertencem às trilhas de aprofundamento (componentes de áreas 1, 2 e 3) (GAWRYSZEWSKI; PEREIRA, 2023).

Tabela 2 – Matriz curricular anterior ao NEM

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL / SÉRIE			CARGA HORÁRIA ANUAL / SÉRIE			TOTAL
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	2	80	
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	5	4	5	200	160	200	560
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	2	2	80	80	80	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	5	4	5	200	160	200	560
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
<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: O autor, 2023, adaptado de RIO DE JANEIRO, 2022a.

Em relação às trilhas de aprofundamento, elas podem abranger uma área específica ou podem ser combinadas. Uma questão reside no fato de que estas trilhas de aprofundamento “foram produzidas pela SEEDUC-RJ sem qualquer publicização e não se sabe quem foram as pessoas que de fato intervieram na produção das diretrizes” (GAWRYSZEWSKI; PEREIRA, 2023, p. 18).

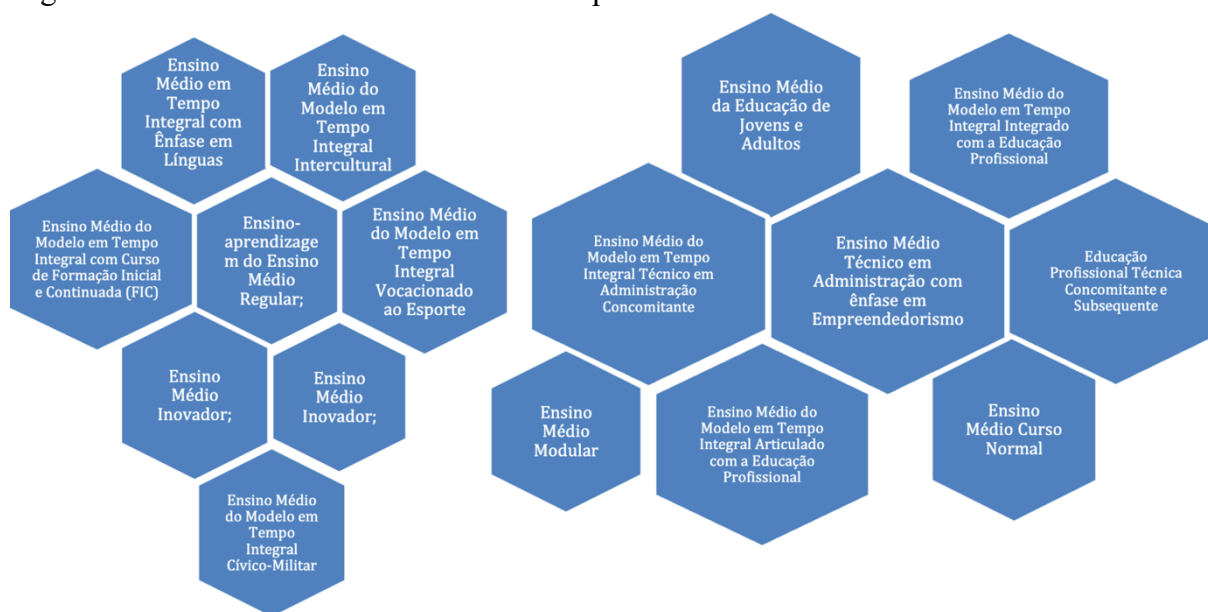
Os autores haviam questionado também sobre as poucas informações sobre os componentes curriculares que compõem as diferentes trilhas, que se restringiam a uma coluna denominada “objetivos”. Em consulta recente ao *site* <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/trilhas.php> podemos observar que a SEEDUC-RJ ampliou o conteúdo das trilhas, direcionando quais seriam as competências específicas da BNCC, as habilidades e os objetos do conhecimento que devem ser trabalhados ao longo dos bimestres, na 2ª e 3ª série do ensino médio.

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ) n. 394, de 07 de dezembro de 2021 (RIO DE JANEIRO, 2021) foi a responsável por definir as diretrizes (mesmo que tardiamente) para implementação do DOC-RJ para a etapa do ensino médio (PEREIRA; CIAVATTA; GAWRYSZEWSKI, 2022). Segundo Mello e Rodrigues (2022, p. 12),

[...] verifica-se que essa deliberação do CEE apenas ampliou o “Núcleo Articulador” no currículo, legitimando assim o que de fato já vinha se materializando na rede estadual de educação, sendo um ordenamento que mais cumpriu o papel de adequar os termos da organização curricular ao que preconiza a BNCC no âmbito do Sistema Estadual de Ensino.

Na rede pública estadual do Rio de Janeiro, constavam, até 2020, 16 modelos de ensino médio, ou seja, 16 currículos e matrizes vigentes, dificultando o mapeamento dos reflexos no NEM nas diversas escolas (Figura 3).

Figura 3 – Modelos de ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro



Fonte: PEREIRA, 2021, p. 154.

Pereira (2021) cita características das disciplinas do núcleo articulador (Projeto de Vida, Estudos Orientados, Religião e outras disciplinas eletivas) que estão ligadas ao desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, relacionadas a aspectos atitudinais e a saberes não cognitivos, conforme abordagem que consta no capítulo 4 e 5. Mello e Rodrigues (2022) apontam que em 2022 a SEEDUC-RJ possui o itinerário em empreendedorismo em 157 unidades de tempo integral da rede estadual.

Nota-se ainda a presença da iniciativa privada na oferta da educação pública, firmada por meio de parcerias com empresariado e instituições educacionais ligadas ao mercado. Retomando a Figura 3, Pereira (2021, p. 157) afirma que

esse desenvolvimento de diferentes modalidades de ensino médio dentro do estado [do RJ] demonstra que a atual demanda burguesa para formação da classe trabalhadora é diversa e a dualidade estrutural da educação brasileira se reproduz dentro da escola pública com discursos de inovação.

Portanto, as principais características deste processo, no caso em tela, o NEM, consistem na “crítica ao conteudismo e a disciplinarização, da flexibilização curricular, ao protagonismo juvenil, o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes”. Pereira (2021) assevera que a rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro foi “um dos laboratórios da reforma do ensino médio”, uma vez que a mesma, começou a ser implantada muito antes da obrigatoriedade legal Federal. Existe também a ampliação de desigualdades educacionais, com riscos ao direito à educação, caracterizados pela instrumentalização do jovem para ocupar colocações no mercado de trabalho, subalternizando-o e esvaziando-o de um conjunto de saberes, como o pensamento crítico e participação social.

### 3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC

Neste capítulo, são apresentados aspectos da história recente que levaram a concretização do NEM, viabilizado pela reforma do ensino médio brasileiro por meio de dispositivos legais e documentos de caráter prescritivo-normativos. No primeiro subcapítulo, podemos visualizar com mais clareza quais foram as principais mudanças ocasionadas pela Lei Federal n. 13.415/2017 e as alterações na arquitetura curricular do ensino médio no Brasil. No segundo subcapítulo, discutimos a BNCC<sup>14</sup>, que surge como orientação curricular “obrigatória”, devendo ser observada para todas as etapas da educação básica pelos estados e municípios.

#### 3.1 A reforma do ensino médio

A reforma do ensino médio enfrenta uma série de desafios, desde a definição do currículo, à preparação da infraestrutura das escolas para a ampliação da oferta de jornada em tempo integral, passando pela preparação dos professores e demais integrantes das equipes escolares.

A reforma foi enviada pelo MEC ao Congresso Nacional por medida provisória e transformada na Lei Federal n. 13.415/2017. Sua aprovação foi marcada por um processo aligeirado, com falta de diagnóstico sobre seus impactos, o que acarretou pontos controversos. Sua premissa central foi a de que o maior problema do ensino médio era sua arquitetura curricular (GRISA, 2021).

A reforma do ensino médio promoveu alterações radicais na proposta LDBEN relativamente a essa etapa da Educação Básica. As principais mudanças foram (BRASIL, 2017):

- a) ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022);

---

<sup>14</sup> O termo BNCC a partir de adiante no manuscrito faz referência tácita ao documento específico à etapa do ensino médio, disponibilizado em sua terceira versão no ano de 2018.



- b) definição de uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple BNCC e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A reforma traz a promessa de flexibilizar o currículo mediante disciplinas eletivas e itinerários formativos, com o “intuito” de melhor atender aos interesses dos alunos do ensino médio. No entanto, há críticas de que a reforma promove prioritariamente seu compromisso com o mercado de trabalho, diminui o papel do Estado na proteção social e exclui do ensino a “universalização da ‘educação inteira’ ” (SILVA FILHO; ARAUJO; BARBOSA, 2022, n. p.) que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

No Plano Nacional de Educação (PNE), temos uma meta que impulsiona o cumprimento da citada “renovação do ensino médio”, via “implantação dos **direitos e objetivos de aprendizagem** e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular do ensino médio**” (BRASIL, 2014, grifo nosso). Portanto, o PNE já previa uma reforma do ensino médio que se materializaria com a instituição da BNCC.

O art. 4º da Lei n. 13.415/2017 altera a LDBEN, passando a vigorar que

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Fazendo uma análise dos marcos legais federais (Quadro 1, p. 25), no texto da reforma do ensino médio, que aprova o PNE e dá outras providências. O plano é decenal e está vigente até o ano de 2024 e no que concerne as estratégias e metas para o ensino médio, que constam no anexo da referida lei, o governo federal buscou

institucionalizar programa nacional de **renovação do ensino médio**, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014, grifo nosso).

No bojo da reforma do ensino médio temos a definição de que a parte diversificada dos currículos será de atribuição dos sistemas de ensino das unidades federativas do país, cada

estado será responsável por “harmonizar” os currículos com a BNCC. Outro ponto que merece interesse é de que os “currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Idem). “A formação integrada [ou integral] sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2005 apud ARAÚJO; DUARTE NETO, 2021, p. 8).

Já na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 3, temos a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Trazendo menção a Constituição Federal vigente, o art. 3 menciona que um dos objetivos da formação no ensino médio visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2018a). Esta resolução atrela as propostas pedagógicas a art. 35 da LDBEN (modificada pela Lei n.13.415/2017), ou seja, devem adequar-se as normativas da BNCC. Prevê como princípios a “formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” e “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018a, p. 2).

Segundo a resolução, formação integral

[...] é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (Idem).

Temos ainda uma apresentação mais clara do que se compreende de FGB, definida pelo

conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles (Idem).

Os itinerários formativos, segundo a Resolução CNE/CEB n. 3, pretendem especializar os estudantes para atuação no mercado trabalho e “contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (BRASIL, 2018a, p. 2). Define também que as

competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “**direitos e objetivos de aprendizagem**” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (Ibidem, p. 2-3, grifo nosso).

No texto legal do PNE, mais precisamente em seu anexo, os “direitos e objetivos de aprendizagem” (BRASIL, 2014) remetem a “dez competências gerais” da BNCC (BRASIL,

2017) que serão elencadas no capítulo seguinte. Já as habilidades são configuradas como o “conhecimento em ação”, privilegiando o desenvolvimento de um conjunto de atitudes, valores e aspectos socioemocionais. Os demais pontos da resolução voltam-se para o cumprimento na organização curricular prevista na BNCC do ensino médio e nos currículos desenvolvidos pelos estados brasileiros.

Na Resolução CNE/Conselho Pleno (CP) n. 4 (BRASIL, 2018b), a BNCC para o ensino médio é instituída como etapa final educação básica, uma vez que as bases para a educação infantil e para os anos iniciais e finais do ensino fundamental já haviam sido instituídas em 2017. Logo, esta resolução ratifica o art. 35 da LDBEN, modificada pela reforma do ensino médio e fazendo referência direta à BNCC.

Sobre os cursos que podem ser ofertados dentro dos itinerários formativos que contemplam o ensino médio profissionalizante, técnico e em tempo integral, temos a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), apresentados na Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2020).

Por fim, a Resolução CNE/CP n. 1 (BRASIL, 2021, p. 1) define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com a LDBEN. Um dos princípios norteadores é “articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes”, além disso, aponta que uma referência para a oferta dos itinerários formativos é o CNCT (BRASIL, 2020; 2021). Na próxima seção, discutimos a BNCC, abordando as suas características gerais e para se estabelecer um referencial teórico e conceitual consistentes. No capítulo 4 será abordado as consequências da reforma no ensino médio e como está sendo executado o processo de implementação do NEM na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro.

### **3.2 A BNCC**

Conforme comentado acima, a BNCC (BRASIL, 2018c) já era prevista no PNE (BRASIL, 2014) e foi ratificada pela lei da reforma do ensino médio (BRASIL, 2017), sendo a terceira versão entregue ao CNE em 02 de abril de 2018 e instituída no mesmo ano em 17 de dezembro (BRASIL, 2018b) por meio da Resolução CNE/CP n. 4.

Na BNCC, todos os estudantes têm “direitos e objetivos de aprendizagem” assegurados, a partir de 10 (dez) competências gerais, conforme ilustrado pela Figura 4, na próxima página.

Pinto e Lopes (2021, p. 18) pontuam que a BNCC apresenta um conjunto de habilidades ditas essenciais, que seriam aquelas que os alunos precisam adquirir ao longo da educação básica. Entretanto, esse “aprender” possui um método próprio, que se sustenta nas competências, que segundo as autoras são “definidas pelas avaliações internacionais”.

A BNCC figura-se como uma solução a suposta crise instaurada na educação brasileira, sobretudo no ensino médio. Essa crise “se forma” enquanto indicadores de desempenho começam a ser produzidos e analisados com o objetivo de manter e justificar a tal crise. Avaliações externas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), por exemplo, são utilizadas em larga escala e apresentam um conjunto de informações aos gestores, que por meio destes, formulam políticas educacionais de adequação, para sanar ou, no menor dos males, mitigar a suposta crise.

Segundo Lopes e Macedo (2021, p. 3), “Tanto a crise constantemente enunciada – com os consequentes diagnósticos produzidos em nome dessa crise –, como as possíveis soluções para essa crise não podem ser definidas a partir de um centro único de poder”. Este centro único de poder visivelmente faz referência aos atores sociais responsáveis pela criação, manutenção e execução das políticas educacionais, sobretudo, as curriculares. Neste sentido, as autoras defendem “um currículo sem fundamento, sem bases, sem um chão capaz de frear a significação do que é currículo” para garantir que as escolas e os professores, constantemente responsabilizados pela crise, possam conduzir e participar ativa e efetivamente na produção das políticas (LOPES, 2015; LOPES; MACEDO, 2021, p. 3). Se o problema está nas escolas e nos professores, não é factível que sejam eles, as peças-chave na construção dessas políticas?

De acordo com Ribeiro (2019), a BNCC é colocada como uma “tábua de salvação”, fazendo-se como “instrumento indispensável para que se possa garantir a qualidade da educação e os direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros”. Para o autor,

[pesquisadores] denunciam o volume de estudos que se trata de uma imposição às diferenças, cerceando, coagindo, produzindo regulação e sentidos retroativos no que tange a abordagens ligadas a movimentos sociais, negros, indígenas, mulheres, lutas ambientais, dentre outras. Uma BNCC tomada como documento normativo atrelado a uma política de desempenho-como-solução deixa obscura inúmeras questões importantes que permanecem em segundo plano, tais como: valorização docente, planos de carreira dos professores e condições de trabalho dos profissionais ligados à educação etc. (Ibidem, p. 196).

Figura 4 – Competências gerais da BNCC para todas as etapas da educação básica



Fonte: PARANÁ, 2019

Algumas entidades ligadas ao cenário educacional, que representam ao nível nacional as áreas do currículo, pesquisa acadêmica e formação de professores, como, por exemplo, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), posicionaram-se fortemente contra a BNCC e a reforma do ensino médio, “apontado as fragilidades e debilidades” e rechaçando a condução antidemocrática do processo de escuta e de contribuições (COSTA; SILVA, 2019, p. 12).

Compreendemos, portanto, que essa discussão deve ser oportunizada para impedir que essa realidade, fabricada e distorcida pelos fazedores de política, seja sedimentada. Falar do currículo, da BNCC, da reforma do ensino médio, do NEM e de suas implicações políticas faz-se relevante, por ser um dos caminhos possíveis capazes de mudar/intervir nessas ações centralizadoras, principalmente pelo fato do Brasil possuir dimensões continentais e abrigar tamanha complexidade e diversidade cultural.

Em uma análise cronológica dos arcabouços das políticas educacionais no Brasil a partir da década de 1980, Aguiar (2018) cita textos legais que muito se assemelham a ideia de Base Nacional Comum, notadamente os “Guias Curriculares” que apareceram na década de 1980. Posteriormente, nos anos 1990, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e em 2013 a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais. A autora alega também que o MEC ao apresentar a última versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) agiu de forma arbitrária e irregular por excluir a etapa do ensino médio, considerada parte integrante da Educação Básica, conforme definido na LDBEN de 1996.

Neste sentido, Cury (2008 apud Aguiar, 2018, p. 17), afirma que foi delegada à

[...] educação básica o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Durante todo processo político de discussão e proposição de um texto para a BNCC, três conselheiras do CNE<sup>15</sup> mostraram-se contrárias à “metodologia de construção linear, vertical e centralizadora” proposta e executada pelo MEC para terceira versão da BNCC – documento atualmente em vigor. Nas declarações de voto do CP do CNE em 15 de dezembro de 2017, divergindo da maioria, a conselheira Malvina Tania Tuttman deixa o seguinte registro: “[...] o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo, como demonstrou e se

---

<sup>15</sup> Conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Angela da Silva Aguiar.

manifestou neste momento ao aprovar documentos incompletos. Considero, ainda, que o documento relatado apresenta importantes limitações, entre elas a ruptura da Educação Básica” (AGUIAR, 2018, p. 22).

Além desta ruptura, temos, conforme observação de Cury, Reis e Zanardi (2018 apud COSTA; SILVA, 2019, p. 9), uma participação insuficiente e açodada de segmentos variados da educação e demais setores sociais na formulação da BNCC, o que aponta para um contrassinal deste processo, “falsamente democrático quando, na realidade, foi parcial, não acolhendo as críticas e os debates que ocorreram em paralelo a sua elaboração”.

Macedo (2014) busca compreender quais os significados se formam na defesa da BNCC e quais os significados que se deslocam ou caem em esquecimento nesta contraposição. Durante este processo de busca, a autora consegue identificar diversos agentes “públicos”, acompanhados frequentemente de empresas privadas, numa relação de estreita parceria,

buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos (Ibidem, p. 1533).

Neste sentido, todas as discussões que permeiam a construção e implementação da BNCC acabam esbarrando nos discursos da falta de qualidade da educação pública, do despreparo dos professores – atacando seu processo formativo, da responsabilização docente frente às inúmeras mazelas sociais, colocando a escola como produtora de fracassos e apontada como uma “solução” milagrosa para muitos, senão todos os problemas da sociedade.

Em convergência, Lopes (2018, p. 23) assevera que

[...] a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum.

Quando Macedo (2014) alerta acerca da intersecção do público-privado o faz de forma cirúrgica, pois, baseando-se nos estudos do sociólogo Stephen Ball, afirma que estes atores ou *policy makers* estão construindo uma nova agenda de governabilidade, imbricada na regulação e controle “de como e o que ensinar”, transmutando este paradigma num novo modelo de educação, alinhado às perspectivas neoliberais vigentes em nossa sociedade, onde os sentidos produzidos “sejam indicativos de uma nova ‘arquitetura de regulação’ baseada em relações cruzadas entre diferentes lugares dentro e acima do estado” (BALL, 2012 apud MACEDO,

2014, p. 1549). Lembrando que estas “inter-relações entre os sentidos dessas supostas partes [podem ser constituídas] por conteúdos, sujeitos [e] territórios” (LOPES, 2018, p. 25).

Lopes (2018, p. 24) chega a citar que esta lógica centralizadora trazida pela BNCC advém de uma “desobrigação” que muitas vezes surge pela falta de estrutura na condução das políticas curriculares entre estados e municípios, causada, por exemplo, pela falta de recursos financeiros e formação especializada das secretarias de educação, logo, segundo a autora essa “desobrigação é negativa”, pois o currículo não tem como ser desvinculado de demandas contextuais que emergem mais facilmente nas relações construídas no âmbito dos sistemas educativos intermediários que mais diretamente se dirigem às escolas.

Operando com tantos vieses universalistas, a BNCC acaba por sedimentar importantes aspectos que surgem na verdadeira base que é o chão da escola, berço das relações mais significativas que ocorrem no cenário educacional. Portanto, a BNCC apesar de não se materializar em um currículo propriamente dito, carrega em si um fardo normalizador e até mesmo reducionista que atinge as escolas diretamente, uma vez que oblitera seu potencial e função social. Ou seja, “a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina” (LOPES, 2018, p. 25).

Segundo esta lógica, a BNCC ao invés de resolver um suposto problema pedagógico, estigmatiza a escola e todos os que a constituem, ampliando as desigualdades sociais, decorrentes majoritariamente do baixo investimento em recursos humanos, fruto da desvalorização dos profissionais da educação, das precárias condições de trabalho, das condições de vida das famílias, gerando um impacto negativo na formação dos estudantes, sobretudo daqueles oriundos da rede pública de ensino.

Assim, **não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo:** o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. Além de não ser necessário que o currículo seja igual em todo país, também **não é possível que o currículo seja igual.** Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto (LOPES, 2018, p. 25-26, grifo da autora).

Podemos pensar e problematizar a BNCC também pela “amplitude da articulação em defesa da política de centralidade curricular como caráter consensual que se tenta conferir a essa política” (PINTO; LOPES, 2021, p. 17). As autoras afirmam que esta pretensa consensualidade se configura como elemento constitutivo da norma e frequentemente é



empregado como estratégia política, com a finalidade de esvaziar críticas, discussões e posicionamentos voltados ao dissenso.

De acordo com Costa e Silva (2019), pelo menos dois aspectos orientaram a reforma do ensino médio (BRASIL, 2017) e a BNCC para a etapa do ensino médio (BRASIL, 2018c), são elas: (1) as deliberações do Fórum Mundial de Educação de 2015, ocorrido na Coreia do Sul, consolidadas na Declaração de Incheon (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2015); (2) a criação do Movimento pela Base em 2013, grupo privado que atua fortemente na elaboração de políticas educacionais centralizadoras.

Na referida declaração, temos nos itens 9 (nove) e 10 (dez), menções muito claras sobre os objetivos e direitos de aprendizagem. No item 9 (nove), é possível ler um discurso voltado à noção de qualidade, que deve ser atingida com uma melhoria dos resultados de aprendizagem.

A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve **habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas**, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG) (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 2, grifo nosso).

No item 10 (dez) da Declaração de Incheon, observamos uma ênfase nas oportunidades de educação, através da oferta de “percursos de aprendizagem flexíveis e o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, **das habilidades e das competências** adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal” (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 2, grifo nosso).

Em relação ao Movimento pela Base, sua atuação na construção da BNCC, direcionou-se no sentido de reforçar a “lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada à avaliação de tipo padronizada e estandardizada” (COSTA; SILVA, 2019, p. 10).

Para Macedo (2016, p. 56), o “conhecimento para fazer algo” se “hegemoniza num conjunto de articulações que aproxima o gerencialismo neoliberal”, personificado nas competências e habilidades mencionadas no PNE, BNCC, na Lei n. 13.415/2017 e nos documentos curriculares estaduais para o ensino médio.

Após a apresentação dos elementos que constituem a reforma do ensino médio e das normativas encontradas na BNCC, caminhamos para execução desta política federal junto aos estados brasileiros, no caso deste estudo, o estado do Rio de Janeiro figura-se como cenário. Para tal, será comentado o processo de implementação do NEM na rede pública de ensino estadual, usando como subsídio, textos de caráter legal locais e de documentos produzidos no

bojo da adequação/reestruturação curricular fluminense, tais como o Plano de Implementação do NEM (RIO DE JANEIRO, 2022d) e o Currículo Referencial do ensino médio (RIO DE JANEIRO, 2022b), como veremos no próximo capítulo.

#### 4 A IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Neste capítulo são apresentados os caminhos e etapas para implementação do NEM na rede pública do estado do Rio de Janeiro. A discussão, como anunciada no capítulo introdutório, é feita com base na legislação e em documentos produzidos pela esfera estadual, que constam no Quadro 1 (p. 25) e na Figura 1 (p. 27), e também, com produções acadêmicas e artigos científicos utilizados na fundamentação teórica, nos Quadros 2 (p. 30) e 3 (p. 38). Além destes, temos documentos produzidos por instituições e associações ligadas à educação, documentos ou informações oficiais de acesso restritivo:

- a) Painel de monitoramento do NEM pelo MEC (BRASIL, 2022a);
- b) Observatório da implementação da BNCC e do NEM (MOVIMENTO PELA BASE, 2023);
- c) Panorama da educação básica: estado do Rio de Janeiro (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023);
- d) Demonstrativo de carência em tempos por disciplina dos anos de 2021, 2022 e 2023 (RIO DE JANEIRO, 2023a);
- e) Relatório dos Seminários ANPEd sobre o Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2023);
- f) Acordo do dissídio da Greve de 2023 firmado no Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJRJ), onde figuram o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) e o governo do estadual (RIO DE JANEIRO, 2023c);
- g) Escuta Colaborativa relativa ao NEM conduzida pela SEEDUC-RJ (RIO DE JANEIRO, 2023e, 2023f, 2023g, 2023h).

O painel de monitoramento do NEM, pelo MEC (BRASIL, 2022a), apresenta um panorama nacional, trazendo informações de transparência no repasse de recursos federais, do MEC para a SEEDUC-RJ no ano de 2021 e alguns indicadores socioeconômicos. No caso do estado do Rio de Janeiro, temos a informação de que o referencial curricular para o NEM já se encontra aprovado pelo CEE-RJ e homologado<sup>16</sup>, apresenta gráficos da distribuição da carga

---

<sup>16</sup> Conforme Deliberação CEE-RJ n. 394 (RIO DE JANEIRO, 2021).

horária do NEM, porém, os valores estão em desacordo com a matriz publicada pela SEEDUC-RJ através da Resolução n. 6.035 (RIO DE JANEIRO, 2022a), conforme já apresentado na Tabela 1 (p. 22).

Ao invés das 1.800 horas para a FGB e 1.200 para os itinerários formativos, o estado do Rio de Janeiro distribuiu a carga horária em 2.160 horas para a FGB e 1.440 horas para os itinerários formativos, totalizando 3.600 horas antes às 3.000 obrigatórias, carga horária esta já praticada pela SEEDUC-RJ antes do NEM, conforme já mencionado e referenciado na Figura 3 (p. 44). A distribuição anual ocorreu nos seguintes moldes na FGB, temos a 1ª série com 960 horas, a 2ª série com 720 horas e a 3ª série com 480 horas. Já nos itinerários formativos, a progressão de carga horária é de 240 horas na 1ª série, 480 horas na 2ª série e 720 na 3ª série (Idem).

De forma semelhante, os indicadores do observatório da implementação da BNCC e do NEM (MOVIMENTO PELA BASE, 2023) apresentam o referencial curricular aprovado e homologado, a carga horária mínima de 3.000 horas letivas que as escolas estaduais de ensino médio no Rio de Janeiro precisam cumprir a partir de 2022. O Currículo Referencial é mencionado, porém, a versão disponibilizada no *site* do observatório (2ª versão preliminar) diverge daquela que consta na página oficial da SEEDUC-RJ (versão vigente atualizada), conforme já demonstrado no Quadro 1 (p. 25).

Em relação ao histórico de alinhamento dos referenciais curriculares estaduais, temos a informação de que o Rio de Janeiro se adequou em 2021, conforme demonstrado na Figura 5 mais abaixo, entretanto, não há registros e informações de nenhum documento produzido neste ano, o que nos faz acreditar que se trata da primeira versão preliminar do Documento Curricular, datado de 2020 (RIO DE JANEIRO, 2020).

No documento intitulado Panorama da educação básica: estado do Rio de Janeiro (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023, p.1) tem por objetivo reunir “os principais dados disponíveis sobre o cenário educacional do Rio de Janeiro”. Segundo o material, o Rio de Janeiro ficou na 16ª posição nacional no IDEB em 2019. De acordo com o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não houve alteração no ranking do IDEB do RJ, se mantendo na mesma posição em 2021 (BRASIL, 2022b). O documento traz dados quantitativos importantes tomando como referência o ano de 2022, tais quais o total de 779,1 mil estudantes, que representam 22,2% das matrículas na educação básica no estado. Apresenta mais de 1,2 mil unidades escolares, que representam 10,7% em comparação a todo o estado. Possui 45,8 mil professores na ativa, parcela correspondente a 20,8% do total estadual. Um dado interessante e animador é que “na faixa de 15 a 17 anos, a

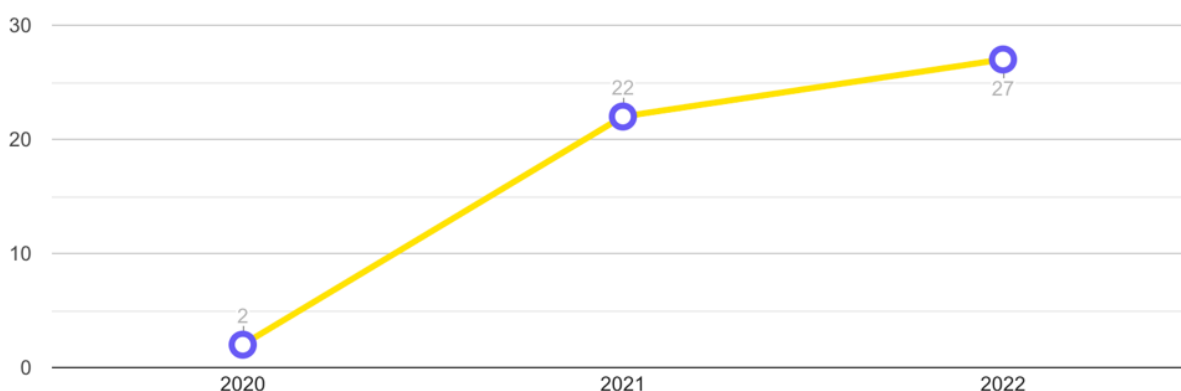
taxa de atendimento é superior à média nacional”, ou seja, são 96,1% no estado comparados aos 91,8% do Brasil (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023, p. 15).

Figura 5 – Alinhamento do referencial curricular do estado do Rio de Janeiro

 REFERENCIAL CURRICULAR  
**Histórico de alinhamento dos referenciais curriculares estaduais** ⓘ

Rio de Janeiro alinhou seu referencial curricular em 2021

QUANTIDADE DE REDES ESTADUAIS COM REFERENCIAIS CURRICULARES ALINHADOS



Fonte: MOVIMENTO PELA BASE, 2023.

O Currículo Referencial (RIO DE JANEIRO, 2022b) foi finalmente disponibilizado em 2022, depois de outras duas versões, a primeira denominada de Documento Curricular e a segunda com a nomenclatura vigente (versão preliminar), todos divergindo da nomenclatura adotada pelo CEE-RJ, uma vez que os documentos análogos voltados à educação infantil e ao ensino fundamental foram intitulados de Documento de Orientação Curricular.

O documento demonstrativo de carência em tempos por disciplina (RIO DE JANEIRO, 2023a) traz informações extraídas do sistema Conexão Educação, utilizado pela SEEDUC-RJ para gestão e está disponível no Anexo B. Cabe informar que nos anos de 2021 e 2022 foram apuradas as carências até o mês de dezembro, no ano de 2023 as informações tomam por referência a data de 14 de abril de 2023, momento em que o demonstrativo foi gerado. O documento só foi disponibilizado pela SEEDUC-RJ após solicitação via Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão (e-SIC.RJ), amparado pela Lei Federal n. 12.527/2011, que estabelece as diretrizes de transparência dos órgãos públicos e regulamenta o direito de todo cidadão ao acesso à informação, permitindo que ele acompanhe a administração dos recursos públicos.

Para atendimento à lei, o estado do Rio de Janeiro regulamentou o direito de acesso à informação por meio do Decreto Estadual n. 46.475/2018.

Interessante notar que em 2021, antes na obrigatoriedade do NEM e sua organização curricular em FBG + itinerários formativos, a carência da rede estadual de ensino se concentrava majoritariamente em disciplinas no núcleo comum, tais como Português, Matemática, Geografia, Língua Estrangeira – Espanhol e Inglês. Já no ano de 2022, com a nova matriz do NEM em vigor, vemos que o volume de carência se concentra nos itinerários formativos, totalizando 5.283 tempos de aulas ociosos. A mesma tendência é observada no ano de 2023, uma vez que no primeiro quadrimestre já era possível aferir uma carência de 8.714 tempos de aulas sem professores.

A ANPEd promoveu uma série de cinco seminários (um em cada região do país) com o tema "Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública" em parceria com o MEC com o intuito de “ter um diálogo proveitoso e fraterno com os pesquisadores de todo o país, além de ser um compromisso do órgão com um processo de escuta atenta às vozes dos cientistas de educação” (BRASIL, 2023b). A partir desses encontros, a ANPEd produziu um relatório em junho de 2023 que detalha o conjunto de achados (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2023) que será comentado na discussão deste estudo.

Por fim, apresento a decisão do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, que tratou do dissídio coletivo da greve de 2023, travada entre o SEPE e o governo do estado. A categoria, depois de inúmeros ataques e decisões judiciais desfavoráveis, optou por celebrar um acordo perante o poder judiciário, comprometendo-se a encerrar o movimento paredista. Um dos pontos foi de que

**O Estado se compromete a observar, para o próximo ano letivo, o mínimo de dois tempos de aula para todas as disciplinas obrigatórias, em todos os anos de escolaridade, bem como a convocar todos os professores efetivos e temporários nos termos estabelecidos no Termo de Ajustamento de Conduta celebrado com o Ministério Público, nos autos do Inquérito Civil n. 06/2022 da 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção da Educação da Capital (ANEXO D, grifo nosso).**

Portanto, com este compromisso, as projeções para o ano de 2024 indicam que deve haver um movimento político e administrativo para reestruturar uma nova matriz curricular que preveja estes dois tempos mínimos de aula em todas as disciplinas obrigatórias.

A escuta colaborativa sobre o NEM, realizada pela SEEDUC-RJ nos dias 10 e 11 de agosto de 2023, foi transmitida ao vivo pelo canal Applique-se no Youtube e com a participação de 852 unidades escolares. No primeiro dia, ocorreram dois momentos (RIO DE JANEIRO, 2023e, f) com a participação das Diretorias Regionais do Noroeste Fluminense, Norte

Fluminense, Sul Fluminense e Centro-sul. Já no segundo dia, o formato permaneceu o mesmo (RIO DE JANEIRO, 2023g, h), com a participação das Diretorias Regionais da Baixada Litorânea, das Metropolitanas<sup>17</sup> I, II, III, IV, IV e das Serras I e II. Os participantes, de forma geral, apresentaram dados que demonstram que a implementação do NEM foi considerada majoritariamente mediana e frágil.

As principais pautas de discussão giraram em torno das potencialidades ou “força” e das fragilidades ou “desafio”, que foram apresentadas por um representante de cada uma das Diretorias Regionais, acompanhado de um professor da rede, para apresentar os dados consolidados. As principais potencialidades destacadas foram: a possibilidade de escolhas mais conscientes dos itinerários formativos e eletivas, aulas mais dinâmicas, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, interdisciplinaridade e acesso a mais recursos pedagógicos e tecnológicos.

Como principais fragilidades, foram apontados: a falta de formação continuada, principalmente no que tange aos itinerários formativos, a falta de referências para o professor guiar suas aulas e elaborar um bom planejamento, alguns componentes estão fora do contexto de ensino-aprendizagem, itinerários formativos com carga horária de 6 (seis) horas/aula por semana (excessivo), a disciplina de espanhol com apenas 1 (uma) hora/aula por semana (insuficiente), diferentes interpretações dos componentes que constituem os itinerários formativos, objetivos próprios (falta de unidade entre o que é ensinado), livros didáticos que não atendem os alunos (incompatibilidade de conteúdo e séries), a eletiva Estudos Orientados não é coesa, eletivas sem notas (avaliação indefinida), dificuldade dos professores em abordar conteúdos de saúde, terminologias dos componentes dos itinerários formativos inadequadas (gera descrédito e desinteresse), injusta redução das disciplinas da FGB (núcleo comum).

#### 4.1 Itinerários Formativos

Os itinerários formativos são compostos por núcleo integrador, que é comum a todas as modalidades, e trilhas de aprofundamento, conforme já demonstrado na Figura 2 (p. 41). O núcleo integrador é composto pelas disciplinas eletivas 1, 2 e 3, além do projeto de vida. As

---

<sup>17</sup> Apesar de na descrição do vídeo constar a participação da Metropolitana V (RIO DE JANEIRO 2023f), que tem como área de abrangência o município de Duque de Caxias, a mesma não estava presente e os resultados não foram exibidos ou comentados.

trilhas de aprofundamento são compostas da parte diversificada da BNCC, denominados de componentes de área 1, 2 e 3.

A disposição também pode ser visualizada nas Figuras 6 e 7, que demonstram respectivamente a distribuição de carga horária para o itinerário formativo do ensino médio regular e do ensino médio integral.

Figura 6 – Carga horária do itinerário formativo / ensino médio regular

Área do conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Núcleo Integrador	Eletiva 1	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 2	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 3 – Catálogo disponibilizado pela Seeduc-RJ	2	2	2	80	80	80	240
	Projeto de Vida	2	2	2	80	80	80	240
Trilha de Aprofundamento	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
CH Total IF		6	12	18	240	480	720	1440

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2022d, p. 35.

Figura 7 – Carga horária do itinerário formativo ensino / médio integral

Área do conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Núcleo Integrador	Eletiva 1	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 2	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 3 (Catálogo disponibilizado pela Seeduc-RJ)	2	2	2	80	80	80	240
	Projeto de Vida	2	2	2	80	80	80	240
Trilha de Aprofundamento	Componente de área 1	2	2	2	80	80	80	240
	Componente de área 2	2	4	6	80	160	240	480
	Componente de área 3	2	4	6	80	160	240	480
	Componente de área 4	2	4	6	80	160	240	480
	Componente de área 5	4	4	4	160	160	160	480
	Componente de área 6	4	4	4	160	160	160	480
CH Total BNCC		22	28	34	880	1120	1360	3360

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2022d, p. 36.

Atualmente temos nove alternativas de itinerários na modalidade regular (RIO DE JANEIRO, 2023d):

- a) Linguagens e suas Tecnologias;
- b) Matemática e suas Tecnologias;



- c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- e) Bloco Temático LGG<sup>18</sup>+CHS<sup>19</sup>;
- f) Bloco Temático MAT<sup>20</sup>+CNT<sup>21</sup>;
- g) Bloco Temático MAT+CHS;
- h) Bloco Temático CNT+CHS;
- i) Integração de Áreas.

Cada um dos 9 (nove) itinerários listados acima se desmembra em duas trilhas de aprofundamento escolhidas pelas unidades escolares após processo de consulta. Não fica claro no texto de apresentação do documento intitulado “Catálogo de Itinerários Formativos - NEM”, listado no Quadro 1 (p. 25), como se deu o processo de elaboração das propostas. Segundo a SEEDUC-RJ, a

[...] construção das propostas de Itinerários Formativos consolidou-se por meio de um grupo de trabalho composto por professores de ampla vivência do “chão” da escola. Contamos também com análises colaborativas de um comitê com representantes de outros setores da SEEDUC, assim como de entidades e organizações da sociedade civil, de acordo com a Resolução SEEDUC n. 6.069, de 29 de março de 2022 (RIO DE JANEIRO, 2022e, p. 5).

A SEEDUC-RJ apresentou no catálogo quatro propostas de trilhas de aprofundamento, que equivocadamente chamam de itinerários formativos. Só para fins de esclarecimento, os itinerários abrigam as trilhas. Essas quatro propostas já pré-definidas foram inseridas no Anexo C (Ibidem, p. 6). A definição das trilhas ocorreu após mais de 95% das unidades escolares no ano de 2022 enviarem suas respostas através de um formulário, cada escola deveria escolher uma opção, das quatro apresentadas.

Após o término do período para resposta ao formulário (08/07/2022), houve a consolidação com as **duas opções mais votadas de cada categoria** pelos atores envolvidos, a fim de gerar o Catálogo de Itinerários Formativos da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro **para ser aplicado a partir do ano letivo de 2023** (Ibidem, p. 7, grifo nosso).

Logo após, o Quadro 4 consolida as escolhas das duas trilhas em cada um dos nove itinerários da modalidade regular do ensino médio. Cabe mencionar que cada trilha é composta por três componentes curriculares ou componentes de áreas.

---

<sup>18</sup> Línguagens e suas Tecnologias.

<sup>19</sup> Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

<sup>20</sup> Matemática e suas Tecnologias.

<sup>21</sup> Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Quadro 4 – Detalhamento dos itinerários formativos adotados pela SEEDUC-RJ

9 (nove) Itinerários Formativos	18 (dezoito) Trilhas de Aprofundamento	54 (cinquenta e quatro) Componentes de Áreas 1, 2 e 3
Linguagens e suas Tecnologias	Mídias: linguagens em ação	O que rola por aí?
		De olho na rede digital?
		Ação! Está em suas mãos!
	Linguagem em movimento	Sempre em movimento!
		Na atividade!
		A linguagem para além das palavras: práticas para o existir
Matemática e suas Tecnologias	M@atemática conectada	Gamificação
		Robótica
		Lógica
	Por sua conta	Matemática fiscal
		Matemática financeira
		Cidadania financeira
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Recursos naturais e desenvolvimento sustentável	Recursos naturais: consumo, múltiplos usos e gestão
		Práticas sustentáveis diversificadas
		Vamos jogar?
	Soluções energéticas para o novo tempo	Energia e suas transformações
		Energia, impactos ambientais e sustentabilidade
		Energia: problematização e sensibilização
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Educ(ação) político-social	Organização político-administrativa do Brasil
		Ciclo de políticas públicas
		Participação social no Estado Brasileiro
	Oportun(a)idade	Envelhecimento da população brasileira
		Do direito à cidade
		Relicário de heranças
Bloco Temático LGG+CHS	Cidadania ativa	Da Grécia ao Brasil
		Quem és tu, cidadão?
		Dinâmica cidadã
	Bagagem cultural	Meu lugar turístico
		Falar mais, viajar melhor
		Por dentro do roteiro
Bloco Temático MAT+CNT	Pesquis@, inova@ç@o e tecnologia - PIT	Cidadania e meio ambiente
		Energia e sustentabilidade
		Curiosidade e investigação científica
	Trocando “figurinhas”	Matemática dos alimentos
		O meio ambiente e a matemática
		A química da vida
Bloco Temático MAT+CHS	A matemática na dinâmica da sociedade	Mobilidade urbana
		Matemática das cidades
		Escolaridade no Brasil
	Papo dez	A sociedade brasileira em números
		Brasil da lei
		Práticas afirmativas
Bloco Temático CNT+CHS	Sustentabilidade sociocultural e qualidade de vida	Definição e principais conceitos
		Políticas públicas na promoção da qualidade de vida
		Autocuidado da saúde
	Sociedades em transformação	Indivíduo, sociedade e trabalho
		Natureza e cultura
		Ambiente e sociedade
Integração de Áreas	Vida ativa e sustentável	Tempo, espaço e movimento
		Corpo e mente saudáveis
		O direito à saúde
	Geraç@o digit@l	Cultura STEAM
		Tecnologia e trabalho
		Cidades Inteligentes ( <i>Smart Cities</i> )

Fonte: O autor, 2023, extraído de RIO DE JANEIRO, 2022e.

## 4.2 Disciplinas Eletivas

As disciplinas eletivas, também fazem parte dos itinerários formativos, entretanto compõem o núcleo integrador, desmembrado nas eletivas 1, 2, 3 e projeto de vida (veja Figuras 6 e 7, p. 63). Segundo a SEEDUC-RJ, “as Unidades Escolares poderão escolher o que irão ofertar de acordo com o perfil da Comunidade Escolar, levando em consideração a região na qual a Unidade está inserida e as demandas do novo Século” (RIO DE JANEIRO, 2022f, p. 8). O texto de apresentação do “Catálogo de Eletivas – NEM”, informa ainda que

Para o Ensino Médio Regular e a Educação de Jovens e Adultos, em geral, temos mais de 50 opções de eletivas que estão classificadas por áreas de conhecimento, além de componentes que atendem as especificidades de cursos técnicos, cívico-militares, línguas e curso normal (Idem).

Após leitura do documento, verifica-se que temos um total de 54 (cinquenta e quatro) eletivas disponíveis para o ensino médio regular e distribuídas por 4 (quatro) áreas de conhecimento, conforme demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Detalhamento das eletivas adotadas pela SEEDUC-RJ (continua)

<b>15 (quinze) eletivas da área de conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias</b>		
Meio Ambiente em Foco	Alimentação Saudável	Iniciação Científica
Saúde e Bem-Estar	Mãos à Horta	Saúde Preventiva
Solidariedade Sustentável	Ludicidade Científica	Clube de Ciências
Dinâmica de Foguetes e As Leis de Newton	Ciência dos Materiais: Descarte, Poluição e Reuso	CineBio
BioEcoCine	Sustentabilidade	Robótica Sustentável
<b>12 (doze) eletivas da área de conhecimento: Matemática e suas Tecnologias</b>		
Matemática Presente	Ação Empreendedora	Robótica
Matemática Lúdica	Princípios de Engenharia e Arquitetura	Matemática para o ENEM
Matemática nos Tabuleiros	Arte Matemática	Matemática Sustentável
Preparação para o Futuro	Praticando Matemática	Matemática Financeira
<b>13 (treze) eletivas da área de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias</b>		
Fake News	Musicalidades	Leitura, Literatura e (Re)Existência: Lugares de Identidade e Alteridade
Laboratório de Artes Cênicas	Protagonismo nas Redes	Linguagens no Mercado de Trabalho e a Redação Institucional
Mídias Digitais como Expressão Artística	Cultura Jovem	Dança: Expressão e Comunicação
Clube da Leitura	Sudeste em Linguagens	_____
Jovem Escritor	Artes em Movimento	_____

Quadro 5 – Detalhamento das eletivas adotadas pela SEEDUC-RJ (conclusão)

<b>14 (quatorze) eletivas da área de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>		
Práticas de Laboratório de Ciências Humanas	Preconceito, Discriminação e Racismo	Descobertas e Transformações do mundo Contemporâneo
Multiculturalismo	As transformações da Humanidade através das tecnologias	Novas Estratégias de Aprendizagem das Ciências Humanas
Letramento Midiático	As Ciências Humanas pelas Lentes do Cinema e da Fotografia	Rádios, HQs... Os Recursos Audiovisuais na Aprendizagem das Ciências Humanas
De olho no Futuro	Direitos Humanos e Cidadania	Espacialidade, Globalização e Cinema
Intervenção Social	Educação Ambiental: Um diálogo entre Ciências Humanas	_____

Fonte: O autor, 2023, extraído de RIO DE JANEIRO, 2022f.

Diferentemente dos componentes de áreas dos itinerários formativos, as eletivas possuem uma estruturação mais detalhada e uma sugestão de planejamento. Nessas propostas, podemos observar que existe uma divisão do conteúdo em dois semestres. Cada semestre possui um indicativo de autoria, o nome da escola na qual o autor está vinculado, um título, objetivos gerais e específicos, indicação das áreas de conhecimento que podem se integrar, descrição das habilidades<sup>22</sup> e competências que podem ser desenvolvidas, um cronograma de execução e as referências bibliográficas.

### 4.3 Plano de Implementação do NEM

O Plano de Implementação do NEM (RIO DE JANEIRO, 2022d, p. 6) pretende “demonstrar um panorama das ações realizadas e as futuras estratégias a serem adotadas para que a nova modalidade de ensino seja implantada com o viés de uma educação justa, democrática e de qualidade para todos os estudantes matriculados nessa etapa de ensino”, segundo a SEEDUC-RJ.

O documento é dividido por capítulos, que trazem uma contextualização da reforma do ensino médio e as principais modificações trazidas pela Lei n. 13.415/2017, inclusive destacando os marcos legais e normativos estaduais. Aborda as estratégias de governança pública, identifica qual é a missão, a visão e as metas do governo estadual para o NEM, destacando os princípios norteadores.

<sup>22</sup> A indicação das habilidades usa o sistema alfanumérico presente na BNCC.

No referido plano, temos também um levantamento das unidades escolares com informações quantitativas de docentes e estudantes, dados sobre infraestrutura, transporte, alimentação escolar, dentre outros. Apresenta a arquitetura do NEM dentro da rede pública de ensino, comenta sobre a construção do DOC-RJ, atualmente chamado de Currículo Referencial.

Como se trata de um documento técnico, exigido pelo Governo Federal para acompanhar o processo de implementação, o mesmo foi obtido por meio do *site* do MEC. No *site* do Movimento pela Base, o documento também está disponível dentro da área de “regulamentações estruturantes” do ensino médio<sup>23</sup>. Neste estudo, optou-se por dar maior ênfase às metas pactuadas no quadriênio 2021–2024 e o seu cumprimento pela SEEDUC-RJ, conforme pode ser visto adiante.

#### 4.3.1 Apresentação do cumprimento das metas

A seguir serão apresentadas algumas **metas do ano de 2021**. A primeira delas era “aprovar o Documento Orientador Curricular” (RIO DE JANEIRO, 2002d). O DOC-RJ para a etapa do ensino médio não foi divulgado em 2021 e nem no ano subsequente. Existem pelo menos duas versões preliminares em 2022 e o documento oficial só foi disponibilizado no primeiro semestre de 2023.

Quanto a “elaboração de 5 Itinerários Formativo integrados para o Ensino Médio Integral” (Idem), podemos constatar que os itinerários formativos também foram amplamente divulgados somente em 2023, através do novo *site* (<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/>) onde podemos encontrar os principais documentos referentes ao NEM, entretanto, o documento foi produzido em 2022, ainda na gestão do secretário de Estado de Educação, Alexandre Valle Cardoso. No próprio *site* encontramos a seguinte informação:

O documento mostra, de forma breve, como foi o processo de validação das propostas de Itinerários Formativos. Publiciza os resultados do processo de consulta às escolas por regional e apresenta as trilhas de aprofundamento, com seus arranjos de novos componentes curriculares. Estas trilhas de aprofundamento entrarão em oferta a partir de 2023, nas turmas de 2ª série do Ensino Médio Regular em tempo parcial (RIO DE JANEIRO, 2023d).

---

<sup>23</sup> Sítio eletrônico: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-regulamentacoes/>

Atualmente, na modalidade regular de ensino, existem 11 (onze) trilhas de aprofundamento, nomenclatura adotada pela SEEDUC-RJ que faz referência aos itinerários formativos. Destas 11 (onze), temos 9 (nove) trilhas que podem ser adotadas pelas escolas conforme escolha das direções e 2 (duas) são mais específicas, sendo adotadas para as unidades socioeducativas e outra para as escolas do campo.

Outra meta relaciona-se à elaboração de “um Catálogo de Eletivas com no mínimo 80 opções”, entretanto esta meta também deixou de ser cumprida em 2021, pois o catálogo de eletivas disponibilizado foi criado em 2022 e, segundo o texto de apresentação do referido documento,

a partir do ano letivo de 2022, além de cursar os componentes que compõem a Base Nacional Comum Curricular, o estudante também cursará componentes de área de acordo com sua escolha de Itinerário, desenvolverá o seu Projeto de Vida e terá acesso aos componentes eletivos, que serão escolhidos de acordo com o seu interesse e a possibilidade de oferta da Unidade Escolar (RIO DE JANEIRO, 2022f, p. 8).

Um ponto que merece destaque, é que conforme já mencionado no subcapítulo 4.2, o catálogo conta com somente 54 (cinquenta e quatro) eletivas para o ensino médio regular.

Sobre as metas que se relacionam a processos de escuta docente e discente, a SEEDUC-RJ, buscava atingir o mínimo de 10% dos profissionais da educação e 5% dos estudantes da rede. Entretanto, esses percentuais não podem ser apurados com precisão, uma vez que os processos de consulta não são individualizados e ocorrem geralmente por amostragem, conforme relatado no subcapítulo 4.1.

Conforme descrito no texto de apresentação dos itinerários formativos, as respostas foram colhidas por unidade escolar, ou seja, os diretores dessas escolas preencheram um formulário ou *drive*, consolidando a escuta dos docentes e discentes. Então, é impossível mensurar se todos de fato participaram. Mais adiante, esse tema será retomado e problematizado, refletindo-se sobre as *lives* que ocorreram no *Youtube*, ocorridas nos dias 10 e 11 de agosto de 2023 (RIO DE JANEIRO, 2023e, f, g e h). Quanto à formação de professores, a meta da SEEDUC-RJ era de “formar 70% dos profissionais da Rede nos módulos da Formação Geral Básica, Eletivas e Projeto de Vida” (RIO DE JANEIRO, 2022d). Esta dimensão será analisada e apresentada no capítulo da discussão.

Em relação às **metas de 2022**, o governo estadual previa “implementar o Novo Ensino Médio em todas as turmas de 1ª série da rede de ensino”, o que de fato ocorreu, com a publicação em 04 de fevereiro da matriz curricular do NEM, demonstrada na Tabela 1 (p. 22), por meio da Resolução SEEDUC-RJ n. 6.035 (RIO DE JANEIRO, 2022a), às vésperas do ano letivo, iniciado em 07 de fevereiro.

Quanto à elaboração de 4 (quatro) itinerários formativos “de cada uma das áreas de conhecimento”, observamos que houve o cumprimento da meta, conforme demonstrado no subcapítulo 4.1 com a divulgação do catálogo de itinerários formativos, entretanto, como o processo de escuta/escolha das propostas foi encerrado em julho de 2022, os itinerários passaram a valer efetivamente no ano de 2023 para as turmas da 2ª série do ensino médio.

Em relação a “construção/adaptação” das salas *Maker* em 60% das escolas, foi consultado no *site* da SEEDUC-RJ o painel de indicadores sobre infraestrutura e não consta ambiente com esta nomenclatura, o que obscurece a apuração. Quanto a meta de “reduzir o número de carência de aulas para 5% em todas as Regionais”, podemos perceber que esta projeção está muito distante de se concretizar. Conforme consta no Anexo B, em 2022 havia 33.071 tempos de aulas em carência. Como cada disciplina apresenta uma média de 2 (dois) tempos de aulas semanais, com estas informações pode-se chegar a uma carência de aproximadamente 15 mil professores, dados estes que convergem com o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) apresentado pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ), que apurou que segundo

a informação prestada pela SEEDUC em reunião realizada com o Ministério Público, no dia 06 de setembro de 2022, no sentido de que, atualmente, a carência real monta a 8.437 professores a partir do RRF, sendo parte suprida com contratação temporária e GLP, que são soluções temporárias, bem como que, atualmente, **o número total de carências monta a 13.630 docentes**, considerando período anterior ao RRF, consoante ata de reunião acostada ao IE n. 094 (RIO DE JANEIRO, 2022g, p. 3, grifo nosso).

Como existia no ano de 2022 a quantidade de 45,8 mil professores na ativa, fazendo uma conta simples chegamos a um déficit de quase 30% de professores em todo o estado. Para cumprir a referida meta o estado deveria ter, neste ano, uma carência de 3.000 professores aproximadamente.

Por fim, nas **metas de 2023**, o governo do estado se comprometeu em “implementar o Novo Ensino Médio em todas as turmas de 1ª e 2ª séries da rede de ensino”, o que de fato ocorreu, uma vez que o catálogo de itinerários já estava finalizado em 2022 e pronto para ser utilizado como referência no cumprimento da matriz do NEM. A SEEDUC-RJ estipulou como meta também “reduzir o número de carência de aulas para 2% em todas as Regionais”, o que, conforme pode ser visto no de 2022, é inviável e irreal.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados e discussão deste estudo, com base nos referenciais teórico contidos nesta seção e nos capítulos 2 e 3.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante o referencial teórico e conceitual construído ao longo desta pesquisa, que tem o objetivo central de analisar as ações políticas e seus desdobramentos no campo da educação e do currículo, conduzidas no âmbito da SEEDUC-RJ, serão abordados os movimentos políticos de adequação do ensino médio à BNCC e à reforma do ensino médio, conduzidas pelo governo estadual no decorrer do processo de implementação do NEM na rede pública.

Para tal, foram envidados esforços para analisar os marcos legais e documentos que referenciam o NEM na rede, investigar os desdobramentos da implementação do NEM causadas pelo Currículo Referencial e discutir os impactos da reforma na formação dos estudantes, trazendo as suas múltiplas implicações.

Como professor da rede desde 2015, vivenciei o modelo de ensino médio dito “tradicional” e logo em 2017 experienciei a implantação do ensino médio em tempo integral na unidade de ensino em que lecionava. O modelo adotado pelo estado foi o ensino médio em tempo integral com ênfase em empreendedorismo, que existe até hoje. Quando o corpo docente da escola recebeu esta notícia, pensávamos que este modelo de educação realmente poderia ajudar e oportunizar melhores condições de vida e trabalho após a formação de nossos alunos. Enquanto a maioria dos professores e estudantes da rede tiveram contato com as novas disciplinas somente em 2022 ou 2023, tive a oportunidade de conhecê-las desde 2017, pois, já estava na matriz curricular o projeto de vida, estudos orientados, empreendedorismo, projeto de intervenção e pesquisa, entre outras.

O que mais me surpreendeu à época, de forma negativa, foi a total ausência de comunicação entre a SEEDUC-RJ, seja pela sede ou pela regional, com a comunidade escolar. Iniciamos o ano letivo de 2017 vendendo uma ideia de formação integral, muito confundida com a formação em tempo integral<sup>24</sup>. Manter os alunos na escola das 07h às 17h era uma tarefa árdua, principalmente pela desconexão das propostas curriculares (muitas que sequer nem existiam, ou existem) com a realidade e os anseios dos estudantes, e por uma questão social, uma vez que muitos estudantes precisavam trabalhar no contraturno para ajudar suas famílias.

---

<sup>24</sup> “Não devemos confundir a integralidade enquanto princípio pedagógico e o ensino em tempo integral, que envolve a expansão ou justaposição de turnos, uma vez que a política de educação integral não se resume a uma ampliação no tempo de permanência na escola. Para que a integralidade aconteça, é preciso que a intencionalidade das práticas pedagógicas seja transformada, notadamente através de três princípios: a visão do estudante, o desenvolvimento pleno e a integração curricular” (OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ENSINO MÉDIO E GESTÃO, 2023, n. p.).



Eu e muitos professores buscávamos informações na internet, em grupos de redes sociais e até mesmo junto à SEEDUC-RJ, mas o retorno era aquém do esperado.

Depois de praticamente dois bimestres lecionando às escuras, recebemos uma informação da coordenação pedagógica, que haviam sido disponibilizados materiais didáticos para auxiliar nossas aulas. Para nossa surpresa, este material era um conjunto de cadernos de estudo em PDF elaborados pelo Instituto Ayrton Senna, que pouco nos ajudaram. O discurso do protagonismo juvenil era muito presente, e junto dele, muitas ideias e concepções ventiladas sobre “aprender a fazer”, como se os jovens não fossem capazes disso. O desenvolvimento do espírito empreendedor almejado pelos idealizadores dos materiais didáticos era recorrentemente associado a uma mudança de postura, com o intuito de despertar nos jovens o desejo de serem autônomos, de não precisarem se submeter a um emprego formal ou de uma formação imbuída de conhecimentos científicos, afinal, a escola do século XXI<sup>25</sup> não apresentava mais estes valores como ideais!

Este breve relato de experiência constitui-se como fio condutor para problematizar as inquietações que surgiram ao longo da minha trajetória docente. No início da minha carreira, muitas determinações e prescrições dentro do ambiente escolar me incomodavam, principalmente por não entender seus motivos e suas intencionalidades, esse desconforto permaneceu silente até a minha entrada no mestrado. A partir daí, ao aproximar-me de leituras com perspectivas críticas e pós-críticas, inicia-se um processo reflexivo que tem me permitido compreender os movimentos políticos que ocorrem em um terreno de disputa que cerca a escola e os atores sociais nela inseridos, direta ou indiretamente.

Carvalho (2021) cita esse processo de disputa ligado ao ensino médio, pelo fato de haver muitas perspectivas e interesses em jogo. Ele comenta ainda que a educação, enquanto um agir, pode ser capaz de atuar transformando ou reafirmando um contexto social pré-estabelecido. Para o autor, o processo de resistência é necessário para ser viabilizada a produção de um currículo questionador, capaz de estimular um diálogo e buscar as causas que justifiquem os motivos da escolha deste ou daquele valor, de forma que possamos entender o seu real propósito. Escolher, segundo ele, constitui-se em um ato de poder, conforme a concepção crítica do currículo.

A aproximação com os estudos sobre produção de políticas no ambiente escolar de Ball, Maguire e Braun (2016) somados aos contributos de Mainardes (2006) sobre o ciclo de políticas defendido por Ball e Bowe (1992), forneceram um arcabouço teórico e conceitual que me

---

<sup>25</sup> Vide Biesta (2018, p. 25).

ajudaram no processo de construção da hipótese de pesquisa e na formulação dos problemas. O contato com produções que versam sobre a perspectiva crítica curricular, notadamente os textos de Biesta (2018), Oliveira (2022) e Segal (2022) foram essenciais para amalgamar um sentido sobre o movimento reformista em curso.

Defendo a ideia de que o NEM proporcionou um processo de esvaziamento curricular, caracterizado pela priorização de conhecimentos práticos, relacionados a comportamentos, atitudes e valores, em detrimento dos conhecimentos científicos, histórico e socialmente construídos. Neste sentido, os fazedores de políticas ou *policy makers*, incluem pautas neoliberais e mercado-dependentes dentro dos muros das escolas, a exemplo disso, temos na sua *persona maxima*, a inclusão de disciplinas como projeto de vida, empreendedorismo e outras que buscam despertar o desenvolvimento de aspectos socioemocionais.

Estas novas aquisições seriam responsáveis pelo conjunto de habilidades e competências esperadas dos alunos pelos “parceiros” do governo, tais como o Movimento pela Base, Todos pela Educação, Instituto Península, Instituto Ayrton Senna, entre outros. Dessa forma, coaduna-se com o que foi apresentado por Segal (2022), ao mencionar o “Programa Dupla Escola” no âmbito do estado do Rio de Janeiro, no bojo da Lei Estadual n. 5.078/2007, que previa o modelo de parcerias público-privadas. Logo, a chegada do NEM à rede estadual apenas legitimou ainda mais um processo que historicamente já vinha acontecendo. É visível que estas parcerias, mesmo sendo “duplas” promovem benefícios que tendem ao unilateralismo, ficando claro que a iniciativa privada se beneficia de mão de obra barata, deixando como legado um numeroso cadastro de reserva, sem novos custos. Ou seja, a formação é preterida em relação à empregabilidade.

A íntima relação destes institutos e grupos corporativos com empresas, bancos e congêneres, corrobora a ideia de que, “muito mais que uma organização curricular, a reforma do ensino médio visa favorecer a transferência de recursos de instituições públicas para instituições privadas” (LOPES, 2019, p. 67).

Qual o impacto destas ações políticas para os seus receptores? Para responder esta pergunta, estabeleci um diálogo com Dias (2018). Para a autora, o empresariado atua fortemente no segmento educacional, principalmente no setor público, buscando recursos financeiros e humanos, alterando a forma de trabalho através da mudança de atitudes e valores e criando novos parâmetros que definem quais as competências e habilidades que as pessoas precisam ter e/ou adquirir para serem reconhecidas.

Na visão convergente de Wathier e Cunha (2022) e Mello e Rodrigues (2022), a ação política não pode ser analisada sob um único prisma, porque ocorre em fluxo contínuo,

projetada em alguma direção, de forma estocástica, randomizada, não existe uma forma conhecida de prever o que vai acontecer. Os eventos se dão de forma aleatória, sem previsibilidade.

A partir da noção de que a política é ciclo contínuo (MAINARDES, 2006), contextualizo a minha prática profissional articulada com as intencionalidades do NEM, sempre ocultas e encobertas pelos textos legais e normativas que lhe conferem a forma, com intuito de legitimar a verdadeira proposta. Ou seja, constitui-se em “uma narrativa que corre o risco de ser um clássico exemplo de ideologia: **uma verdade que esconde tanto quanto revela**” (BIESTA, 2018, p. 25-26, grifo nosso).

Quando Mainardes (2006, p. 50) discorre sobre o foco da análise de políticas, afirma que tal análise “deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”. É exatamente neste movimento que me insiro, pois a inquietação que me assolava faz parte de um processo de embate e disputa, seja por sentidos ou pelo simples fato de resistir.

Nesse contexto, Biesta (2018, p. 22) lapida o significado de resistência ao introduzir o conceito de escola ambígua, como um terceiro espaço, pois, segundo ele, “a escola é um tipo de lugar no meio do caminho, que, de certa forma, precisa estar protegida das demandas da sociedade para que seja possível praticar e tentar coisas”. Em consonância, uma tensão é formada entre a necessidade de se atender a demandas da sociedade – e nelas estão contidas as vicissitudes políticas obviamente –, e a necessidade inexorável de resistir (Idem). Consoante com Giroux (1983 apud OLIVEIRA, 2022, p. 47), os sistemas de práticas situados no “chão” da escola sempre encontrarão resistências, “porque a hegemonia nunca é absoluta”.

Partindo do pensamento de Carvalho (2021) sobre a necessidade dos países em se adequar às políticas internacionais, temos cada vez mais a participação do mercado nas tomadas de decisões sobre o que é melhor para a educação. Segundo meu entendimento, esta relação de dependência pode ser danosa, principalmente pela capacidade que o mercado tem de fabricar demandas irreais e ilegítimas para benefício próprio.

Castro e Oliveira (2022) argumentam que o NEM se tornou um empreendimento, sendo focalizado por organismos internacionais, que exercem poder ao criar sistemas comparativos de ranqueamento, performance, desempenho e ao ofertar empréstimo e financiamento para que os países, e os seus entes federados, como o Brasil, possam se ajustar as tendências globais. Ou seja, trabalham para mostrar possíveis não conformidades e ainda propõem formas de adequação.

Os textos políticos, como a Lei n. 13.415/2017 e derivados, como a BNCC e o Currículo Referencial, representam a dimensão do contexto de influência com a dimensão da produção textual. Entretanto, a dimensão prática, caracterizada pela execução da política em si, atua em um contingenciamento, uma vez que é nesse contexto que as outras duas dimensões estão sujeitas à interpretação e conseqüentemente à recriação. Em outras palavras, é exatamente na dimensão prática que os sentidos podem (e devem) ser deslocados, pois

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que **os autores dos textos políticos não podem controlar os significados dos seus textos** (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53, grifo nosso).

Quando cito os autores da perspectiva crítica de currículo, o faço por entender que “a teoria crítica [coloca-se] como fomentadora de mudança social, gerando conhecimentos sobre o capitalismo e efeitos de suas desigualdades” (OLIVEIRA, 2022, p. 40). Por conseguinte, Santana (2021) comenta que nos documentos normativos, como a BNCC, por exemplo, impera sempre o discurso garantidor de direitos, principalmente aqueles relacionados à educação. Nestes textos, a ideia é a de que todos partilhem as mesmas condições, mesmo em uma sociedade marcada pelas assimetrias e desigualdades sociais.

É preciso romper esta lógica de que a escola é um instrumento que opera para resolver problemas da sociedade, uma vez que a própria escola faz parte desta, as relações que lá se estabelecem, apenas são um recorte de uma microrrealidade, que frequentemente é extrapolada para além de seus muros (GIROUX, 1997 apud BIESTA, 2018; OLIVEIRA, 2022). Portanto, conceber um currículo nos moldes do NEM com uma leitura diferente das prescrições é um exercício necessário de reescrita, uma vez que quem elabora e organiza este currículo não compreende a ótica da diferença e insiste em manter uma visão etnocêntrica com o objetivo da subjugação e dominação para atender interesses próprios.

É possível notar isso, quando Martins (2019, p. 9) comenta a falta de compreensão entre professores em pleno exercício da sua profissão, quanto ao real significado da reforma, da BNCC e do NEM, uma vez que isso afetará não só a prática docente, mas também a execução da política pretendida, posto que esta situação se configura como fator limitante para o processo de mudança/transição curricular. Para o autor, há sempre um processo interpretação/tradução pelos professores para que a política seja [de fato] colocada em atuação.

A mesma lógica pode ser utilizada para comentar a contradição dos currículos estaduais. Em um extremo, a diversidade curricular baseada nas especificidades regionais é desejável e

encorajada, no outro extremo, a discricionariedade dos sistemas de ensino pode ensejar um currículo orientado às avaliações de desempenho e ranqueamento (SEGAL, 2022).

Quando voltamos nossos olhares para o processo de implementação do NEM nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, podemos perceber, com apoio nos estudos realizados durante a pesquisa, que o próprio termo adotado – implementação – remete a uma imposição hegemônica, uma relação vertical e hierarquizada. Existem muitas dúvidas se as escolas irão executar (ou não) as políticas propostas. O que posso afirmar, baseado na minha experiência e nos estudos realizados, é de que as escolas possuem uma autonomia neste processo de tradução. Não existe nenhum mecanismo fiscalizador que seja capaz de normatizar um sentido atribuído. Inclusive, qualquer tentativa de controle, pode, na maioria dos casos, ter um efeito antagônico, pois irá desencadear um processo de embate e disputa que podem deslocar os sentidos justamente na contramão do que se pretende.

No estado do Rio de Janeiro, temos uma análise do processo de reforma do ensino médio a partir do artigo de Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022, p. 463-481), em que os autores apontam como o processo foi conduzido pela SEEDUC-RJ. Neste manuscrito, pode-se observar o aparecimento de algumas incongruências na reforma da rede estadual, principalmente no que concerne aos anseios do público-alvo, representado pelo quantitativo de 623.272 estudantes (RIO DE JANEIRO, 2023b) e a respeito do prazo de execução das mudanças, que se deu em um intervalo de tempo relativamente curto e sem acolhimento das contribuições da comunidade escolar, o que vem gerando inúmeros transtornos, do ponto de vista administrativo e pedagógico.

A plena participação da comunidade escolar nos processos de participação e escuta são passíveis de questionamento, uma vez que a sociedade fluminense estava atravessando um período de emergência global em saúde, em decorrência da COVID-19. Muitos estudantes não dispunham de conexão com a internet e muitos sequer tinham dispositivos necessários para tal. As aulas presenciais foram suspensas e os alunos passaram para o modelo do ensino remoto.

Resgatando a discussão inicial, temos no texto de Macedo (2014) uma crítica à centralização das políticas curriculares com o objetivo de atender um anseio de diversos atores sociais, notadamente agentes públicos, como aqueles que se figuram no MEC, no CNE e nas estruturas congêneres de estados e municípios, bem como de empresas, organizações não-governamentais, institutos privados e organismos trans/supranacionais.

Interessante notar a argumentação da autora, pois ela afirma que “Grupos políticos distintos se constituem, no entanto, nos processos de significar tanto a qualidade da educação quanto a suposta crise do sistema” (p. 1536), desta forma, o sentido de educação e

consequentemente do currículo são reduzidos a disputas de narrativas e significações para o que seria “qualidade”, uma vez que se torna impensável a alguém ou a determinado grupo posicionar-se contra este ideal. Entretanto, centralizar a discussão neste conceito de “qualidade”<sup>26</sup> nos afasta de importantes discussões, como aquelas que dizem respeito a garantia de acesso à educação, permanência na escola, demandas que versam sobre representatividade, equidade e justiça social.

O propósito de desvelar as relações, princípios e intencionalidades, **ocultos por um discurso tecnicista que se apresenta como desinteressado, neutro e universal**<sup>27</sup> nos move, no corrente trabalho, para um olhar crítico acerca da Lei 13.415/17, que instituiu a BNCC para o Ensino Médio (CARVALHO, 2021, p. 16, grifo nosso).

Após análise do caráter da reforma e da BNCC para o ensino médio, Silva, Barbosa e Chaves (2021, p. 123-124), evidenciam que:

- 1) A presença de setores do empresariado que demonstra o enfraquecimento da dimensão pública e a tendência à padronização - materiais prontos, cursos e plataformas digitais.
- 2) A questão da reorganização/flexibilização curricular como eixo central, tendo a oferta dos itinerários formativos e a retórica do protagonismo estudantil como as chaves mágicas de “soluções” para a educação. Há um forte discurso de convencimento na tentativa de legitimar a importância da mudança curricular, desenhada como salvação para essa etapa.
- 3) A tendência de **esvaziamento dos currículos**, em que as disciplinas científicas são ameaçadas em substituição por educação financeira, empreendedorismo e projeto de vida.

Retomando o caso do Rio de Janeiro, Segal (2022, p. e27018-1) questiona “se os itinerários formativos no Novo Ensino Médio significam efetivamente uma liberdade de escolha entre os estudantes, sob seu destino educacional, ou mais uma forma de persistência das desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil?”. O autor ainda faz uma análise sobre a concepção de uma escola com características únicas, que vai ao encontro da BNCC,

Para Baudelot e Establet (1971), a “escola única” seria impossível, uma vez que, com uma sociedade dividida em classes, haveria duas espécies de escolas, considerando os anos de escolaridade exigidos, o tipo de formação proposto, os itinerários dos alunos e a finalidade atribuída à educação em cada uma dessas escolas. Enquanto os filhos das elites tinham acesso às escolas secundárias superiores (liceus), os filhos da classe proletária eram alocados nas escolas primárias profissionalizantes. Desse modo, a escola reafirmaria a divisão entre as classes, mediante a divisão de trabalho intelectual (escola secundária superior) e o trabalho manual (escola primária profissional) (SEGAL, p. e27018-5).

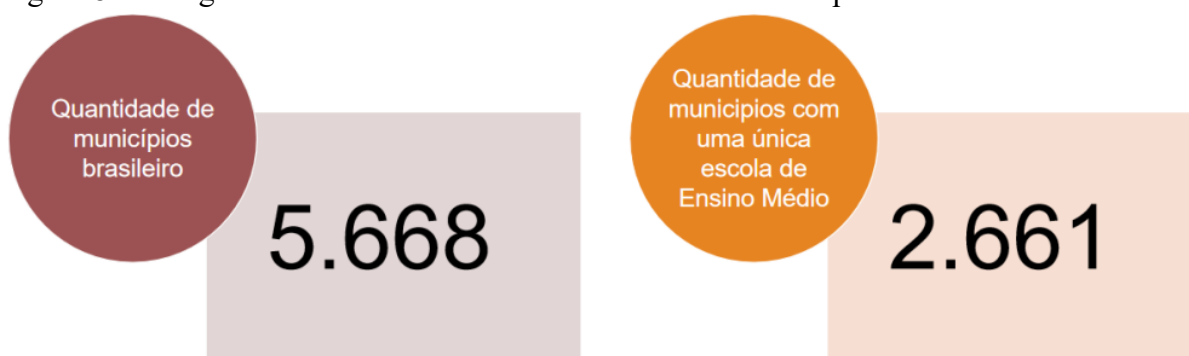
<sup>26</sup> De acordo com Ortigão e Pereira (2016, p. 159, grifo nosso) “estudos [...] evidenciam que as avaliações externas estão pautadas por uma lógica de mercado que justificam práticas meritocráticas, conduzem a uma **compreensão estreita e reduzida do sentido de ‘qualidade’**, induzem a uma padronização da produção curricular, silenciando as diferenças e conduzindo a um processo de homogeneização nos sistemas educativos”. Continuam afirmando que existe um deslocamento do sentido de qualidade para “competitividade, na qual eficiência, adequabilidade e produtividade [passam a ser] conceitos centrais” (Ibidem, p. 160).

<sup>27</sup> Cf. Velho (2011), acerca dos “Conceitos de Ciência e a Política Científica, Tecnológica e de Inovação”.

Conforme Lopes (2019, p. 62), a BNCC, em seu texto, projeta um discurso que confere as disciplinas do ensino médio o *status* de descontextualizadas e obstaculizantes. Logo, são rotuladas “como capazes de apoiar uma visão fragmentada de mundo, consolidando uma formação superficial e extensa dos jovens, além de serem empecilho a uma diversificação dos sistemas de ensino, em função da carga horária que ocupam na grade escolar”. Concordo com a autora, quando assevera que “a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do ensino médio não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude; pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular”, principalmente pela tentativa de controle aos projetos de vida juvenis, com sentidos já fixados pelos fazedores de política, previamente.

Partindo desta premissa, os estudantes da rede estadual do Rio de Janeiro, ao optarem por este ou aquele itinerário, que na maioria das vezes nem é escolhido diretamente por eles, e sim pelas direções, ficam fadados a uma matriz curricular engessada, reducionista e descolada da realidade, o que certamente provoca neles – os receptores da política –, sentidos que ou os afasta da escola – evasão (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2023), ou colaboram para uma formação empobrecida e marcada pelo desinteresse. Além disso, conforme já mencionado em outras seções, em algumas situações será garantido apenas dois itinerários formativos por escola, situação que será agravada ainda mais nos municípios com apenas uma única escola de ensino médio (Figura 8), que representam 47% dos municípios do país (CASTRO; OLIVEIRA, 2022; PEREIRA; CIAVATTA; GAWRYSZEWSKI, 2022; GAWRYSZEWSKI; PEREIRA, 2023).

Figura 8 – Desigualdade nas escolas de ensino médio nos municípios brasileiros



Fonte: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2023, p. 19, extraído de IBGE, 2023.

Sobre as desigualdades e assimetrias geradas e ampliadas pelo NEM, em virtude de um modelo de ensino binário, onde, de um lado, se posicionam as classes mais privilegiadas com acesso a uma formação propedêutica, e, de outro lado, as classes populares menos favorecidas,

mormente ocupando posições de trabalho mais modestas e conseqüentemente sendo preparadas desde a escola para a subalternidade. Na exordial do relatório final do ciclo de cinco seminários (um em cada região do país), promovidos pela ANPED, intitulado de “Ensino médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para as consultas públicas”, temos a seguinte declaração alarmante:

[...] o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2023, p. 3).

Segundo o relatório, “os problemas do chamado Novo Ensino Médio (NEM) não se devem apenas ao processo de regulamentação pelas redes estaduais, do qual esteve ausente a participação de profissionais da educação [...]” (SILVA, 2023 apud ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2023, p. 6). Resgatando uma indagação feita no capítulo 4, “Se o problema está nas escolas e nos professores, não é factível que sejam eles, as peças-chave na construção dessas políticas?”, a resposta parece óbvia, mas mesmo assim, o NEM avançou de forma açodada nos estados, sem participação efetiva da comunidade escolar, o que, levando em conta o terreno de disputa inerente à escola, gerou uma ação contrária de resistência, uma vez os tradutores e receptores das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) sentiram-se desprestigiados, não pertencentes ao processo.

Sobre a escuta colaborativa realizada pela SEEDUC-RJ (RIO DE JANEIRO, 2023e, f, g, h), foi constatado que as fragilidades se sobressaíram em relação às potencialidades destacadas. As unidades escolares que enviaram as respostas, que perfazem 69% das escolas da rede, após a apresentação dos dados, consideraram que a implementação do NEM na rede estadual foi considerada majoritariamente mediana e frágil. Em relação ao cumprimento das metas do Plano de Implementação do NEM, vemos que muitas delas eram fantasiosas, como meta que tratava sobre a redução da carência de professores para 2% neste ano, para atingir este resultado, a SEEDUC-RJ precisaria ter hoje uma carência de aproximadamente 3.000 professores, frente a falta atual de mais de 13 mil professores (RIO DE JANEIRO, 2022g; ANEXO B).

Como projeção de mudanças, discorro sobre a tramitação do Projeto de Lei n. 5.230 apresentado pelo MEC em 26 de outubro de 2023 ao Congresso Nacional – Câmara dos Deputados. O teor deste projeto busca revogar parcialmente as modificações trazidas pela



reforma do ensino médio, caracterizadas pela Lei n. 13.415/2017. Os principais pontos positivos constam na alteração do art. 35-A da LDBEN.

§ 2º A formação geral básica terá, no mínimo, 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas no ensino médio e assegurará que, a partir das quatro áreas do conhecimento previstas nos incisos do caput deste artigo, sejam ofertados os seguintes componentes curriculares:

- I - língua portuguesa e suas literaturas;
- II - língua inglesa;
- III - língua espanhola;
- IV - arte, em suas múltiplas linguagens e expressões;
- V - educação física;
- VI - matemática;
- VII - história, geografia, sociologia e filosofia; e
- VIII - física, química e biologia (BRASIL, 2023a, p. 2).

A proposta apresentada para art. 36 da LDBEN também traz mudanças substanciais.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto por uma formação geral básica e por percursos de aprofundamento e integração de estudos, que serão organizados com componentes curriculares de, no mínimo, três áreas de conhecimento, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases:

- I - linguagens, matemática e ciências da natureza;
- II - linguagens, matemática e ciências humanas e sociais;
- III - linguagens, ciências humanas e sociais e ciências da natureza;
- IV - matemática, ciências humanas e sociais e ciências da Natureza (BRASIL, 2023a, p. 3).

Conforme reportagem da Agência Brasil (PIMENTEL, 2023), os principais pontos de mudança são:

- Retomada de 2,4 mil horas de Formação Básica para estudantes do ensino médio sem integração com curso técnico. Atualmente, são 1,8 mil horas de formação.
- Volta de todas as disciplinas obrigatórias do ensino médio – como sociologia, filosofia e artes – incluindo língua espanhola em toda a rede no prazo de três anos.
- Redes de ensino poderão oferecer de forma excepcional a Formação Básica de 2,1 mil horas desde que articulada com um curso técnico de, no mínimo, 800 horas.
- Definição de quatro Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos Propedêuticos (itinerários). Cada percurso deverá contemplar pelo menos três áreas de conhecimento.
- Cada escola terá de oferecer dois dos quatro percursos.
- Construção de parâmetros nacionais para a organização dos percursos e integração de estudos definindo quais componentes curriculares deverão ser priorizados em cada um deles.
- Vedação da oferta dos componentes curriculares da formação geral básica na modalidade de educação à distância. A proposta é regulamentar a oferta dessa modalidade em contextos específicos para os percursos.
- Revogação da inclusão de profissionais não licenciados, com reconhecimento notório saber, na categoria de magistério. Serão definidas as situações nas quais esses profissionais poderão atuar, excepcionalmente, na docência do ensino médio.

No capítulo seguinte serão apresentadas as principais conclusões obtidas após a apresentação dos resultados e discussão deste estudo.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

Esta dissertação foi concebida a partir de duas perspectivas, a primeira, de um pesquisador de pós-graduação de uma universidade pública; a segunda, de um professor de ensino médio da rede pública. Ambos os cenários em que atuo são pertencentes à Administração Pública Estadual. Cabe mencionar que o estado do Rio de Janeiro há muito tempo é assolado pela corrupção<sup>28</sup>, o que prejudica a condução da política educacional e afeta a vida de muitos estudantes, seja pela falta de infraestrutura nas escolas, pela baixa valorização profissional dos educadores, pelas políticas de responsabilização e culpabilização docente. Estes fatores tornam-se vieses dentro da pesquisa, uma vez que influenciaram minhas buscas, meus olhares e posicionamentos a partir das áreas “Currículo” e “Política”.

O posicionamento epistemológico, mais uma vez, deve ser destacado e, nesse sentido, as discussões foram orientadas pela perspectiva crítica do currículo. Entretanto, dialoguei com autores de diferentes correntes de pensamento, o que enriqueceu o trabalho e nos possibilitou enxergar novas formas de pensar o currículo, as relações entre os atores sociais, o trabalho docente e a produção e execução de políticas num mundo globalizado, neoliberal e mercadológico.

Volto a mencionar as limitações desta pesquisa que foram, em parte, produzidas pelo próprio objeto de estudo desta dissertação. A SEEDUC-RJ representa hoje um governo estadual conservador e muito mais afinado com pautas distantes e alheias à educação, desta forma muitos óbices foram criados com o intuito de desmobilizar e dificultar a apuração de informações. Os entraves éticos fizeram-me mudar os rumos metodológicos, entretanto, não alteraram o desejo maior que foi o analisar as ações políticas conduzidas no âmbito da SEEDUC-RJ quanto a adequação do ensino médio à BNCC e à reforma do ensino médio, no processo de implementação do NEM na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Cito também o viés relacionado à busca, seleção e avaliação dos estudos incluídos nesta pesquisa (citado na nota de rodapé n. 3, p. 25), que, apesar de escolhidos de forma arbitrária, permitiram a construção de uma revisão narrativa, capaz de comunicar a minha vivência e constituição enquanto professor-pesquisador, mesmo em um sistema de educação que não apoia e nem dá subsídios e incentivos para a valorização da carreira docente, que manifestadamente

---

<sup>28</sup> Segundo matéria do jornal Gazeta do Povo, Wilson Witzel, Sérgio Cabral, Luiz Fernando Pezão, Moreira Franco, Rosinha Garotinho e Anthony Garotinho já foram investigados e presos por suspeitas de corrupção quando estavam à frente do governo do estado do Rio de Janeiro (COSTA, 2020).

não se dá apenas com a pecúnia, mas também com a possibilidade de desenvolvimento intelectual.

Quanto ao processo de implementação do NEM na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, destaco como principais pontos o caráter impositivo, que marca o cenário político educacional brasileiro há muito tempo, mas, por conta do escopo desta pesquisa, foi necessário realizar um recorte temporal que remonta desde o PNE de 2014. Logo após, muitos movimentos políticos, influenciados por organismos internacionais, pelo empresariado, pelo governo federal e governos estaduais culminaram no texto legal da reforma do ensino médio em 2017 e com a instituição da BNCC para esta etapa de ensino em 2018. A partir desta configuração, os estados iniciaram o processo de implementação do NEM de forma açodada, não participativa, com intencionalidades que beiram a imoralidade, a improbidade e a antidemocracia.

Milhares de jovens de 15 a 17 anos da rede estadual tiveram a sua formação prejudicada por conta de um projeto de educação que limita o direito à educação, consoante as preocupações que se centralizam nas transferências de recursos públicos para a iniciativa privada, em detrimento de uma formação orientada pelos princípios da equidade e justiça social. Portanto, acredito que este estudo não esgota o assunto e muito menos preenche todas as lacunas, mas, premente que esta temática necessita de mais olhares e aprofundamentos, capazes de nos dar subsídios para o dever de resistir.

A pesquisa aqui relatada foi iniciada e conduzida em um dos momentos mais difíceis para os brasileiros e para a população mundial, de modo geral, em decorrência da pandemia de COVID-19 e da necessidade de distanciamento social. Especificamente, impediu-me de conviver presencialmente com meus colegas do Mestrado e viver o ambiente da pós-graduação no ProPed/UERJ. Tudo ocorreu de modo virtual, à distância – as aulas, as orientações, as trocas com os colegas, a pesquisa, a escrita do texto da dissertação.

Tal distanciamento social implicou na dificuldade de acesso à sede da SEEDUC-RJ, como relatado inicialmente, acarretando modificações no desenho da pesquisa. Imaginava conseguir conversar com docentes e estudantes na tentativa de entender como eles vivenciavam as reformas políticas com a implementação do NEM. As mudanças necessárias conduziram-se a analisar os marcos legais e documentos que referenciam o NEM na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro e, ao mesmo tempo, investigar os sentidos da implementação do NEM causadas pelo Currículo Referencial do ensino médio.

A investigação evidenciou incongruências na reforma da rede estadual, principalmente no que concerne aos anseios do público-alvo e aos prazos de execução das mudanças. Tudo

ocorreu num intervalo de tempo relativamente curto e sem acolhimento das contribuições da comunidade escolar, o que vem gerando inúmeros transtornos, do ponto de vista administrativo e pedagógico.

Compreendo que a atividade docente é repleta de desafios, que se agravam frente às pressões políticas por “reformas”, às condições de trabalho e de salário a nós, professores e professoras, somos submetidos. Alia-se a isso o advento das mídias digitais, que funcionam como obstáculo às aulas e à aprendizagem e se tornaram mais atraentes e interessantes do que nossas aulas. Confesso que não tenho uma solução para tal situação, em que os professores, ainda formados sob a concepção das aulas expositivas, precisam “vender seu peixe” e “mandar seu recado” às novas gerações de estudantes mergulhados e cercados de aparelhos e mídias digitais. Acredito, como afirmam Tibães (2021) e Aguiar-Júnior (2019), que a estratégia da utilização da reprovação como fator de motivação para os estudos não seja o melhor caminho a se tomar.

Por fim, recupero uma questão que esteve presente em todo o estudo desenvolvido no mestrado e já foi aqui citada: “Se o problema está nas escolas e nos professores, não é factível que sejam eles, as peças-chave na construção dessas políticas?”. A resposta sempre me pareceu óbvia, contudo, a implementação do NEM avançou de forma açodada na rede estadual do Rio de Janeiro. Os principais atores da comunidade escolar – professores e estudantes – estiveram ausentes de participação nesse processo de construção/implementação do NEM, gerando uma ação contrária de resistência, por sentiram-se desprestigiados e não pertencentes ao processo.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. Cap. I, p. 8-22. In: \_\_\_\_\_; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014–2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. 59 p. [Livro eletrônico]. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

AGUILAR-JÚNIOR, Carlos Augusto. *Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói*. 291 f. Tese (Doutorado) – Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10293>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ARAÚJO, Erika Brito Oliveira de; DUARTE NETO, José Henrique. *Trilhas para a formação humana integral: compreendendo a formação omnilateral para os estudantes do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio*. Olinda: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2021. 21 p. Cartilha educativa. [Livro eletrônico]. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598983/2/Trilhas%20para%20a%20Forma%20Humana%20Integral.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Ensino médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para as consultas públicas*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023. 41 p. (Seminários ANPEd). Relatório final – junho de 2023. Disponível em: <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio\\_final\\_-\\_seminarios\\_anped\\_ensino\\_medio\\_-\\_o\\_que\\_as\\_pesquisas\\_tem\\_a\\_dizer\\_-\\_aprovado\\_28-06.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2023.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 232 p.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. Cap. 2, p. 39-63. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 516 p.

BOMFIM, Larissa Gomes Peres; BARROS, Vinícius Lúcio de; MARTIMBIANCO, Ana Luiza Cabrera. *Tipos de revisões*. Estudantes para Melhores Evidências. Cochrane. 2022, não paginado. Disponível em: <<https://eme.cochrane.org/tipos-de-revisoes/>>. Acessado em: 02 jun. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. 3ª versão. Brasília: MEC, 2018c. Elaborada em parceria com CONSED e UNDIME. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei n. 5.230, de 26 de outubro de 2023*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023a. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598>>. Acesso em: 30 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. Metadados de 2017 a 2020. *Catálogo de Teses e Dissertações - Brasil*: dados e recursos. 2021a. *Dados Abertos CAPES*. Disponível em: <<https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-2020-catalogo-de-teses-e-dissertacoes-da-capes>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. Metadados de 2021. *Catálogo de Teses e Dissertações - Brasil*: dados e recursos. 2021b. *Dados Abertos CAPES*. Disponível em: <<https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2021-a-2024-catalogo-de-teses-e-dissertacoes-brasil>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Resultados: IDEB 2021*. 2022b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em: 10 out. 2023.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 09 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n. 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 n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 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, 17 fev. 2017. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. *MEC e ANPEd iniciam seminários sobre ensino médio*. 2023b. 08 maio 2023, atualizado em 27 jul. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/mec-e-anped-iniciam-seminarios-sobre-ensino-medio>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Painel Novo Ensino Médio*. Observatório UFAL - Painel de Monitoramento [do] Ministério da Educação 2022a. Disponível em: <<https://painelnovoensinomedio.mec.gov.br/painel>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 15 de dezembro de 2020*. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, 15 dez. 2020. Disponível em:

<[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN22020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22020.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 21 nov. 2018a. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n. 1, de 05 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 06 jan. 2021b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em: 16 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017. Brasília, 17 dez. 2018b. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN42018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2023.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21–29, jan. / abr. 2018. Tradução de: Bruno Antonio Picoli. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CARVALHO, Filipe Veziane Lembi de. *O novo Ensino Médio: uma análise da BNCC e suas relações com políticas de internacionalização do currículo*. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <[https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS\\_f592e45a10ae6fb2c998019d45de5c8](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_f592e45a10ae6fb2c998019d45de5c8)>. Acesso em: 18 ago. 2022.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Retratos da escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio / ago. 2022. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

CASTRO, Matheus Rufino; OLIVEIRA, Isabela Felipe de. “Mudar para que tudo fique como está”: a reforma do ensino médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 14, n. 1, p. 309-330, abr. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/48180>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

COSTA, Claudio Fernandes. Notas sobre a implantação do "novo ensino médio" em escolas públicas no Rio de Janeiro. *LexCult: revista eletrônica de direito e humanidades*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 196-206, jan. / abr. 2022. Disponível em: <<http://revistaauditorium.jfrj.jus.br/index.php/LexCult/article/view/588>>. Acesso em: 23 out. 2022.



COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240047, p. 1-23, out. 2019. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782019000100302&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100302&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 10 nov. 2023.

COSTA, Rodolfo (Ed.). Clientelismo, corrupção, crime organizado: como a política do Rio chegou ao fundo do poço. *Gazeta do Povo*: Curitiba, 12 set. 2020, não paginado. República. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/republica/como-a-politica-do-rio-chegou-ao-fundo-do-poco/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DIAS, Bruna Giovanelli. *A apropriação do currículo mínimo por professores de biologia da rede estadual do Rio de Janeiro: reflexões sobre uma política de currículo*. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/15675>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

FAVACHO, André Márcio Picanço. Currículo, subjetivação e experiência de si: contra os humanismos, os modismos e os relatos obtusos. *Currículo sem Fronteiras*, Braga, v. 16, n. 3, p. 488-508, set. / dez. 2016. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/favacho.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Incheon. *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos*. Incheon: UNESCO, 2015. 5 p. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por)>. Acesso em: 12 out. 2023.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; PEREIRA, Natália Silva. A reconstituição do processo histórico do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14355, p. 1-23, abr. 2023. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14355>>. Acesso em: 05 maio 2023.

GODOY, Bruno Silva. *Demandas curriculares em inscrições textuais da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia: o caso da BNCC*. 2019. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10518>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GRISA, Gregório (Ed.). Os problemas e os desafios do Novo Ensino Médio. *Nexo*: São Paulo, 12 ago. 2021, não paginado. Ensaio. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2021/Os-problemas-e-os-desafios-do-Novo-Ensino-M%C3%A9dio>>. Acesso em: 04 jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS. *Biblioteca esclarece a diferença entre palavras-chave e descritores*. 2021, não paginado. Biblioteca do Campus São João Del Rei. Disponível em: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/hotsites/processo-seletivo-2024-1/capa/index.html/noticias/sjdr/2021/07/biblioteca-esclarece-a-diferenca-entre-palavras-chave-e-descritores>>. Acesso em: 07 jul. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. Cap. II, p. 23-27. In: \_\_\_\_\_; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. 59 p. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan. / maio 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio / ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, p. 1-9, jan. / dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, set. 2016. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 13 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *E-curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out. / dez. 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904006>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MARTINS, Eliezer Alves. *Políticas de currículo e reformas no ensino médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza*. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Educação em Ciências, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/194668>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

MEDEIROS, Francisca Valkiria Gome de. *A função social da escola na reforma do ensino médio: à luz da biologia*. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Educação em Ensino. Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2018. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82820>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MELLO, Míriam Morelli Lima de; RODRIGUES, Viviane de Souza. Ensino médio no Brasil: reordenamento federal e estadual. *Trabalho, Política e Sociedade*, Seropédica, v. 7, n. 12, p.

1-18, dez. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/607>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MORAES, Antonio Perci Bueno de. *A reforma educacional de 2017: liberdade de escolha por itinerários ou renúncia ao conhecimento*. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/items/60be5f64-b106-4284-9995-62e01ed9e195>>. Acesso em: 03 fev. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. *Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio*. 2023. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ENSINO MÉDIO E GESTÃO. Instituto Unibanco. *Educação integral: potências e desafios da BNCC*. 2023, não paginado. Currículo. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-integral-potencias-e-desafios-da-bncc>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

OLIVEIRA, Renata Leite. *Percepções sobre avaliação de educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre o CAp-UERJ*. 2021. 212 f. Tese (Doutorado) – Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17735>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

OLIVEIRA, Sônia Marta de. O currículo e a pedagogia crítica sob a perspectiva da diferença. p. 39-63. In: *Currículo crítico, educação transformadora: políticas e práticas*. São Paulo: Dialética, 2022. 164 p. [Livro eletrônico]. Organização de: Teodoro Zanardi e Cristina Rezende Eliezer.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; PEREIRA, Talita Vidal. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do estado do Rio de Janeiro. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 47, p. 157-174, maio 2016. (Número especial - A avaliação das escolas: políticas, perspectivas e práticas). Disponível em: <<https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/192>>. Acesso em: 18 maio 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Professores terão mais tempo para estudo e planejamento*. Curitiba, 08 fev. 2019. Ensino. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Professores-terao-mais-tempo-para-estudo-e-planejamento>>. Acesso em: 11 out. 2023.

PEREIRA, Guilherme do Nascimento. *Percepções de professores em formação sobre Educação em Direitos Humanos*. 2019. 123 f. Tese (Doutorado) – Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/20672>>. Acesso em: 24 set. 2023.

PEREIRA, Natália Silva. A reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 136-162, maio / ago. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47349>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PEREIRA, Natália Silva; CIAVATTA, Maria; GAWRYSZEWSKI, Bruno. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 463-481, maio / ago. 2022. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1398>>. Acesso em: 08 set. 2022.

PIMENTEL, Carolina (Ed.). Governo envia ao Congresso projeto com mudanças do novo ensino médio: medida traz de volta todas as disciplinas obrigatórias. *Agência Brasil*: Brasília, 24 out. 2023, não paginado. Educação. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-10/governo-envia-ao-congresso-projeto-com-mudancas-do-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PINTO, Marinazia Cordeiro; LOPES, Alice Casimiro. Espectros e heranças: operando com a desconstrução na BNCC. Parte I, p. 17-29. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; NOVAES, Luiz Carlos (Org.). *Conhecimento em ação e a Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Oeste, 2021.

RIBEIRO, William de Goes. Utopias e regulações de uma Base Nacional Comum Curricular: projeções ficcionais para juventudes ideais. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 195–208, jan. / abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.38784>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Deliberação CEE-RJ n. 394, de 07 de dezembro de 2021*. Institui diretrizes para a implantação do documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro – ensino médio (DOC-RJ), e define princípios e referências curriculares para as instituições de educação básica que integram o sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 13 dez. 2021. p. 1-24. Publicado no DOERJ, p. 17-19. Disponível em: <[http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D\\_2021-394.pdf](http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2021-394.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. *Termo de Ajustamento de Conduta referente ao Inquérito Civil n. 06 de 2022*, 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação da Capital. 2022g. Disponível em: <[https://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/termo\\_de\\_ajustamento\\_de\\_conduta\\_\\_assinado\\_sei\\_na\\_57932304.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/termo_de_ajustamento_de_conduta__assinado_sei_na_57932304.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. *Resolução SEEDUC-RJ n. 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. Ato do secretário. Rio de Janeiro, RJ, 04 fev. 2022a. p. 17-42. Disponível em: <<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/matrizes-curriculares.php#:~:text=A%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEEDUC-RJ%20N%C2%BA%206035,Unidades%20Escolares%20da%20Rede%20P%C3%BAblica.>>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Referencial do Ensino Médio*. 2022b. Disponível em: <<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/curriculo-referencial.php>>. Acesso em: 05 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Demonstrativo de carência em tempos por disciplina – anos de 2021, 2022 e 2023*. [2023a]. Fonte: Sistema Conexão Educação em 13/12/2021, 21/12/2022 e 14/04/2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Novo Ensino Médio*. [2022c]. Fonte: Movimento Pela Base. Disponível em: <<https://www.seeduc-rj.rj.gov.br/novo-ensino-medio>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Plano de Implementação do Novo Ensino Médio*. 2022d. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRJ.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *SEEDUC-RJ em números: indicadores educacionais, indicadores educacionais*. 2023b. Disponível em: <<https://www.SEEDUC-RJ.rj.gov.br/mais/SEEDUC-RJ-em-n%C3%BAmemos>>. Acesso em: 01 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Versão preliminar [do] documento curricular do Rio de Janeiro – Ensino médio*. 2020. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/517317141/Documento-Curricular-RJ-Ens-Medio-Versao-Preliminar>>. Acesso em: 01 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. *Dissídio Coletivo de Greve n. 0046539-19.2023.8.19.0000*, Órgão Especial. Réu: Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro - SEPE RJ. Autor: Estado do Rio de Janeiro. Relator: Desembargador Ricardo Rodrigues Cardozo. Rio de Janeiro, 10 de julho de 2023. Diário de Justiça Eletrônico. Publicação do Acórdão ID: 6067658, p.131-132 em 11 de julho de 2023. Rio de Janeiro, 2023c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Novo Ensino Médio*. 2023d. Disponível em: <<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Catálogo de Itinerários Formativos - NEM*. 2022e. Disponível em: <<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Catálogo de Eletivas - NEM*. 2022f. Disponível em: <<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Escuta colaborativa - etapa sede - 1º momento*. Diretorias Regionais Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Sul Fluminense e Centro-sul Fluminense. 2023e. Canal Applique-se, transmitido ao vivo em 10 de ago. de 2023. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=heY0wtGK\\_pA](https://www.youtube.com/watch?v=heY0wtGK_pA)>. Acesso em: 02 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Escuta colaborativa - etapa sede - 2º momento*. Diretorias Regionais Metropolitana III, IV, V e VI. 2023f. Canal Applique-se, transmitido ao vivo em 10 de ago. de 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WDGBee4LGOc>>. Acesso em: 03 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Escuta colaborativa - etapa sede - 3º momento*. Diretorias Regionais Baixadas Litorâneas, Metropolitana II, Serrana I e Serrana II. 2023g. Canal Applique-se, transmitido ao vivo em 11 de ago. de 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DMJZCW1XkkY>>. Acesso em: 05 set. 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Escuta colaborativa - etapa sede - 4º momento*. Diretorias Regionais Diretorias Regionais Metropolitana I, Metropolitana VII e DIESP. 2023. Canal Applique-se, transmitido ao vivo em 11 de ago. de 2023h. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MzpMSILiwgc>>. Acesso em: 05 set. 2023.

SANTANA, Ana Paula de. *O movimento de implementação da BNCC através do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro perante as produções curriculares com os cotidianos escolares*. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11453547](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11453547)>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SANTOS, Gabriel Nascimento da Silva. *Jovens que re-criam, sentidos que insurgem: investigando modos de subjetivação no currículo de uma feira de ciências do ensino médio*. 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/32641>>. Acesso em: 05 maio 2022.

SANTOS, Gisele Lopes do. *Currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro: reflexões sobre a disciplina biologia*. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Educação em Ciências e Matemática, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <<https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2212>>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SEGAL, Robert Lee. “Novo ensino médio” como persistência das desigualdades educacionais? *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. e27018, mar. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36920>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

SILVA, Antonia Alves Pereira. *A dimensão teórico-prática como princípio epistemológico formativo: possibilidades constitutivas da práxis pedagógica na proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Piauí*. Tese de Doutorado – (Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/17831>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; CHAVES, Wendy Nelly dos Santos. A reforma e a BNCC do ensino médio: a formação de uma juventude “empreendedora de si”. p. 111-125. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; NOVAES, Luiz Carlos (Org.). *Conhecimento em ação e a Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Oeste, 2021.

SILVA, Phelipe Martins da. *O ensino de ciências na classe hospitalar Jesus: transformando fragilidades em potencialidades*. 2014. 122 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Ciências Biológicas, Centro Biomédico, Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Nova Friburgo, 2014. Disponível em: <[https://1drv.ms/b/s!Anaopez\\_\\_uq7uMI-YBsvvyw7oryhlg?e=dDRx3h](https://1drv.ms/b/s!Anaopez__uq7uMI-YBsvvyw7oryhlg?e=dDRx3h)>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; BARBOSA, Raielly Coutinho. Reformas do Ensino Médio no Brasil: implicações e desobrigações no Estado do Amapá. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 32, não paginado, ago. 2022. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/32/reformas-do-ensino-medio-no-brasil-implicacoes-e-desobrigacoes-no-estado-do-amapa>>. Acesso em: 02 mar. 2023.

TIBÃES, Viviane Chaves. *Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede do Município do Rio de Janeiro*. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <<https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17082>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Panorama da educação básica: estado do Rio de Janeiro*. São Paulo, 2023. 22 slides, color, 396 × 280 mm (paisagem). Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/panorama-rio-de-janeiro-2023.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências Agrônômicas. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos. *Tipos de revisão de literatura*. Botucatu: UNESP, 2015. 8 p. Disponível em: <<https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2023.

VELHO, Léa. Conceitos de Ciência e a Política Científica, Tecnológica e de Inovação. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 13, n. 26, p. 128-153, jan. / abr. 2011. Dossiê. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819459006>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, nov. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236119386vs01>>. Acesso em: 11 dez. 2022.

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/UERJ

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO RIO DE JANEIRO - UERJ

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O currículo de biologia e a BNCC no estado do Rio de Janeiro

**Pesquisador:** PHELIPE MARTINS DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 66510122.8.0000.5282

**Instituição Proponente:** Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.867.724

## Apresentação do Projeto:

Co-participação: Secretaria de Estado de Educação

Tem como objeto de estudo “Resolução de problemas interpessoais”.

Questão Norteadora – Apresenta 3: Que ações vem sendo formuladas e conduzidas no âmbito da SEEDUC -RJ, para adaptação dos currículos de Biologia à BNCC e à reforma do Ensino Médio?; • Quem são os profissionais responsáveis pela formulação e gestão dessas ações? • Que possibilidades e desafios são enfrentados por esses gestores?; • Que modificações estão sendo propostas ao currículo de Biologia do ensino médio do Estado no contexto da BNCC?

Abordagem metodológica: “Para responder a tais questionamentos, está em desenvolvimento a construção de um roteiro de entrevistas, baseado nas orientações teórico metodológicas de Babbie (2005). Tal construção exigiu, inicialmente, um mergulho na literatura específica sobre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, bem como na literatura referente ao currículo de Biologia. Babbie (2005) recomenda que um instrumento de coleta de dados de pesquisa, como um roteiro de entrevistas ou um questionário, por exemplo, precisa partir sempre de referências conceituais. O autor sugere que tais referências sejam organizadas em um quadro de referência conceitual, de modo a evidenciar os conceitos relevantes para a investigação. Para ele, “conceitos são codificações gerais da experiência e das observações” (BABBIE, 2005, p. 182). Para o autor, estes instrumentos necessitam estar embasados em referências teóricas e empíricas consistentes. Recorremos à abordagem trazida em Babbie (2005), Ortigão (2011), Tibães (2021) e Oliveira (2021), que indicam

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

**Bairro:** Maracanã

**CEP:** 20.559-900

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2334-2180

**Fax:** (21)2334-2180

**E-mail:** coep@sr2.uerj.br





UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 5.867.724

o norteamento a partir de um quadro de referência conceitual, para a construção do roteiro de entrevistas e para a fundamentação da discussão trazida nesta pesquisa de mestrado. A construção deste quadro demanda um investimento significativo em leituras e releituras, mas garante uma sistematização importante para a elaboração das perguntas propostas aos entrevistados permitindo entender a questão da pesquisa estudada e estruturar os instrumentos de coleta de dados partindo do que se considera mais relevante para a análise da pesquisa. De acordo com Oliveira (2021), o quadro de referência apresenta conceitos e suas respectivas especificações com a finalidade de delimitar e explicar os conceitos que norteiam a pesquisa e a escrita desta dissertação, consistindo em uma importante etapa metodológica. Os instrumentos de pesquisa necessitam estar apoiados em um referencial teórico, “decorrente de um acurado exame da literatura específica” (ORTIGÃO, PEREIRA, 2016, p. 73). Logo, “estruturar um quadro referencial é importante para, em primeiro lugar, elaborar questões pertinentes que sejam coerentes, façam sentido dentro do escopo de pesquisa” (Idem). Ortigão (2011) indica que neste processo de elaboração de um instrumento de pesquisa, além da construção do quadro de referência conceitual também sejam analisados os diversos tipos de questões que compõem roteiros de entrevistas ou questionários construídos para pesquisa na área. Para a autora, um instrumento de coleta de dados de pesquisa deve ser constituído em um processo interativo entre pesquisas de caráter qualitativo e quantitativo. Esse conhecimento, segundo Ortigão e Aguilar Júnior (2020) pode contribuir para se evitar questões que induzam certas respostas, ou mesmo, problemas em relação clareza das formulações. Estruturar um quadro referencial é importante para, em primeiro lugar, elaborar questões pertinentes que sejam coerentes, façam sentido dentro do escopo de pesquisa e permitam desdobramentos em modelos de referência cruzada, por exemplo. Um equívoco comum é investir esforços em construir roteiros de entrevistas, por exemplo, sem uma base teórica construída. Essa situação não é desejável, pois pode desperdiçar tempo e trabalho, produzindo respostas superficiais e pouco úteis ao trabalho. Além disso, segundo Babbie (2003), os conceitos mais importantes e de interesse ao pesquisador das áreas Humanas, de modo geral, não são observáveis diretamente, o que demanda pressupor que se busque uma aproximação do que se quer observar. As questões de pesquisa (ou de interesse ao pesquisador) precisam estar relacionadas aos conceitos, comportando um aprofundamento para além do que já foi observado na literatura. Para Ortigão (2009), é primordial que a linguagem esteja adequada, inclusive, para que os respondentes se sintam à vontade com o procedimento. Uma linguagem inadequada pode criar a sensação de exame, ou de algo sem importância.”

Campo / cenário: Secretaria de Estado de Educação.

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018  
**Bairro:** Maracanã **CEP:** 20.559-900  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 5.867.724

Participantes: “5 Gestores da Secretaria de Estado de Educação.”

Critérios de inclusão: “Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos por serem profissionais que participaram da implementação do Novo Ensino Médio e outras ações que possuam relação com a Base Nacional Comum Curricular dentro da rede pública do estado do Rio de Janeiro.”

Critérios de exclusão: “Não apresenta.”

Instrumento e Técnica de coleta de dados: Informa que “[...] está em desenvolvimento a construção de um roteiro de entrevistas[...]”.

Critérios éticos: “A participação deles não é obrigatória e a qualquer momento, podem desistir de participar e retirar seu consentimento. Esta recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará nenhum tipo de prejuízo. A colaboração dos participantes com a pesquisa consistirá em ceder algumas informações referentes ao processo de implementação do Novo Ensino Médio e outras ações que possuam relação com a Base Nacional Comum Curricular dentro da rede pública do estado do Rio de Janeiro. Informamos que como estratégia de supressão de riscos os dados e as informações pessoais serão tratados de forma confidencial, logo, asseguramos o sigilo sobre a participação dos sujeitos da pesquisa, inclusive os registros de áudio e/ou escritos não serão reproduzidos sem a devida anuência. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual de forma a possibilitar a identificação dos participantes, visando assegurar o sigilo dos envolvidos, portanto utilizaremos letras e/ou números para substituir os nomes. A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.”

Análise dos dados: “Neste estudo dissertativo, por visar uma análise das ações políticas conduzidas no âmbito da SEEDUC-RJ, em especial àquelas que se referem à reforma do ensino médio e à BNCC, não poderíamos deixar de refletir sobre sentidos de política. Portanto, a análise dos dados pretende dialogar com Ball, Maguire e Braun (2016). Estes autores fizeram uma pesquisa etnográfica em quatro escolas britânicas, realizando entrevistas com professores, diretores, funcionários técnicos e de apoio pedagógico, coordenadores regionais e licenciandos, buscando compreender como as políticas educacionais eram não apresenta interpretadas, traduzidas e atuadas nos espaços escolares. De acordo com eles, há um entrelaçamento de “três facetas constituintes do trabalho com políticas e o processo da política – o material, o interpretativo e o discursivo” (p. 30).

Segundo Tibães (2021, p. 38), Compreendendo essas três facetas, a materialidade está contida no contexto da prática das políticas, no qual há a possibilidade de atuação pelos atores envolvidos. A interpretativa busca conferir sentido à política, a partir da decodificação e interpretação dos textos

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018  
**Bairro:** Maracanã **CEP:** 20.559-900  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 5.867.724

políticos. Por último, mas não menos importante, a faceta discursiva encontra viabilidade no caráter textual das políticas, onde a escrita dos textos políticos ocorre de diversas maneiras, sendo preenchida de sentidos pelos atores políticos, o que impossibilita o controle do processo que se pretenda ter através da produção desses mesmos textos. Para a autora, com base em Borges e Lopes (2019), a “política” está ligada ao caráter “ôntico”, associado à multiplicidade de práticas normativas do comportamento humano, enquanto o “político” remete ao caráter “ontológico”, que tem a ver com o modo de instituição da sociedade, o que funda as práticas como tais. Com a noção de “político”, busca-se reforçar a dimensão antagônica e conflituosa como constitutivas das sociedades, cabendo à “política” a criação de uma ordem social em meio aos conflitos políticos.

Segundo Ball et al. (2016, p. 13), a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos; sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos. Conforme os professores se envolvem com a política e atuam sobre a mesma, eles também são alterados por ela, em maior ou menor grau. Para além dos professores, os demais profissionais da escola, assim como os estudantes, não podem ser deixados de fora dessas interações. Pois, são atores que formam um elenco diverso e ativo. Esse ciclo é mais bem compreendido a partir da teorização de Stephen Ball e Richard Bowe, a partir dos estudos acerca do Ciclo de Políticas. Os autores fazem referência a contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática. Ao longo de suas pesquisas, mais dois contextos são acrescentados à teorização a fim de fortalecimento dos argumentos: o contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política. O contexto de influência é concebido por Mainardes (2006), da seguinte maneira: [...] (é) onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (p. 51).”

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Primário: “O objetivo geral desta pesquisa é o de compreender as ações políticas conduzidas no âmbito da SEEDUC-RJ no sentido de adequação do ensino médio estadual à BNCC e à Reforma do

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018  
**Bairro:** Maracanã **CEP:** 20.559-900  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 5.867.724

Ensino Médio, especificamente no que concerne ao currículo de Biologia. [...]"

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: "Os riscos relacionados com a autorização são de cunho social e moral."

Benefícios: "Os benefícios relacionados com a autorização se baseiam em proporcionar um espaço de produção de conhecimento sobre currículo e reformas educacionais."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de projeto de pesquisa de dissertação, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Este encontra-se estruturado, mas apresenta ausência de elementos essenciais para análise relacionados às questões éticas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Orçamento: financiamento próprio.
- Folha de rosto: preenchida, assinada e datada pela coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ.
- TCLE – Encontra-se em forma de convite, em duas páginas com espaço para rubrica na primeira e para data e assinatura na segunda. Consta apresentação do pesquisador, papel e instituição ao qual está vinculado para realização da pesquisa. Apresenta o objetivo desta e o motivo da seleção do participante, bem como a não obrigatoriedade de participação. Descreve o papel do participante, os riscos de forma inadequada e os benefícios e depois volta a forma de supressão dos riscos garantindo a confiabilidade, não atendendo as Resoluções 466 e 510. Informa a forma de coleta de dados. Apresenta os contatos do pesquisador e do CEP/UERJ. Apresenta link para o currículo lattes do pesquisador e orientadora.
- ICD – não apresenta.
- Termo de anuência da instituição – não apresenta autorização da Secretaria de Estado de Educação do RJ para realização da pesquisa.
- Cronograma – apresenta o processo de coleta de dados para o período de 23 a 30 de janeiro de 2023. Não apresenta outras etapas até o fim da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendente.

Para que o projeto seja aprovado, é necessário o cumprimento das pendências listadas abaixo.

1) Apresentar o Termo de Anuência Institucional (TAI) preenchido, datado, assinado e carimbado pelo responsável dirigente do cenário onde acontecerá a pesquisa. Existe um modelo no site do

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018  
**Bairro:** Maracanã **CEP:** 20.559-900  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 5.867.724

CEP/UERJ disponível em: <http://www.pr2.uerj.br/sr2/coep/index.php?mod=modelos.html>.

- 2) No TCLE, apresentar o nível e o tipo de riscos, explicando-os e as ações do pesquisador para superá-los de forma contínua. Depois apresentar os benefícios;
- 3) No TCLE retirar o endereço do local onde será realizada a entrevista. O pesquisador precisa garantir que o local seja silencioso, privativo, sem interrupções;
- 4) No TCLE retirar os links dos currículos dos pesquisadores pois já há identificação destes no primeiro parágrafo;
- 5) Apresentar toda a estrutura do roteiro de entrevista (ICD);
- 6) No Cronograma, apresentar as etapas da coleta de dados até o relatório da pesquisa, com datas que considerem o envio dos cumprimentos das exigências neste parecer e a data de realização da reunião do CEP/UERJ, após o período de envio.

O pesquisador deverá anexar à Plataforma Brasil um documento relacionando todas as exigências que foram cumpridas e sua localização na PB e ou no projeto de pesquisa.

APRESENTAR também um documento-carta (inserir no campo OUTROS em Word - .doc) listando todas as pendências realizadas. Lembramos que é estritamente necessário o cumprimento de TODAS as exigências listadas para que o projeto seja devidamente aprovado.

O Projeto encontra-se PENDENTE devendo o pesquisador atender TODAS as solicitações apontadas acima, anexar os arquivos referentes aos documentos solicitados, prestar os esclarecimentos necessários e aguardar nova avaliação pela COEP, ANTES de iniciar a coleta de dados.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista as pendências apresentadas, o projeto encontra-se em exigência devendo a resposta ser enviada em até 30 dias. Ressaltamos que o cumprimento de tais exigências é imprescindível para a continuidade da avaliação do referido projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2063869.pdf	14/12/2022 15:48:55		Aceito

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018  
**Bairro:** Maracanã **CEP:** 20.559-900  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 5.867.724

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Dissertacao.pdf	14/12/2022 15:47:58	PHELIPE MARTINS DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_Matricula_Phelipe.pdf	14/12/2022 15:33:10	PHELIPE MARTINS DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Orientadora_ProPEd_UERJ .pdf	14/12/2022 15:19:15	PHELIPE MARTINS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Gestores_SEEDUC_RJ.docx	14/12/2022 15:16:00	PHELIPE MARTINS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_COEP_UERJ.pdf	14/12/2022 15:07:24	PHELIPE MARTINS DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 29 de Janeiro de 2023

---

**Assinado por:**  
**ALBA LUCIA CASTELO BRANCO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018  
**Bairro:** Maracanã **CEP:** 20.559-900  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

## ANEXO B – DEMONSTRATIVO DE CARÊNCIA SEEDUC-RJ



<b>DEMONSTRATIVO DE CARÊNCIA EM TEMPOS POR DISCIPLINA</b>		
<b>ANO 2021</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARÊNCIA REAL EM TEMPOS</b>	<b>CARÊNCIA TEMPORÁRIA EM TEMPOS</b>
ARTE	630	767
ATIVIDADE COMPLEMENTAR	24	24
ATIVIDADES INTEGRADAS (1o. ao 5o. ano)	135	91
BIOLOGIA	357	665
CIÊNCIAS	362	335
CORREÇÃO DE FLUXO	466	186
EDUCAÇÃO FÍSICA	680	970
FILOSOFIA	985	542
FÍSICA	709	522
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	104	260
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	60	111
GEOGRAFIA	1.186	1.178
HISTÓRIA	732	739
LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL	2.796	516
LÍNGUA ESTRANGEIRA - FRANCÊS	12	14
LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	1.397	1.095
LÍNGUA ESTRANGEIRA - ITALIANO	2	0
LÍNGUA ESTRANGEIRA - MANDARIM	0	0
MATEMÁTICA	1.751	1.328
PARTE DIVERSIFICADA	129	92
PARTE ESPECÍFICA	927	442
PORTUGUÊS	1.084	2.003
QUÍMICA	551	621
SOCIOLOGIA	625	587
<b>Total Geral</b>	<b>15.704</b>	<b>13.088</b>

**Fonte: Sistema Conexão Educação em 13/12/2021**



<b>DEMONSTRATIVO DE CARÊNCIA EM TEMPOS POR DISCIPLINA</b>		
<b>ANO 2022</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARÊNCIA REAL EM TEMPOS</b>	<b>CARÊNCIA TEMPORÁRIA EM TEMPOS</b>
ARTE	1.440	378
ATIVIDADE COMPLEMENTAR	14	0
ATIVIDADES INTEGRADAS (1o. ao 5o. ano)	164	50
BIOLOGIA	407	408
CIÊNCIAS	774	316
CORREÇÃO DE FLUXO	644	75
EDUCAÇÃO FÍSICA	1.132	524
ENSINO RELIGIOSO	182	64
FILOSOFIA	1.410	448
FÍSICA	996	346
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	239	137
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	1.205	172
GEOGRAFIA	1.400	570
HISTÓRIA	759	318
ITINERÁRIO FORMATIVO	4.433	850
LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL	1.824	218
LÍNGUA ESTRANGEIRA - FRANCÊS	0	2
LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2.517	423
LÍNGUA ESTRANGEIRA - ITALIANO	2	0
LÍNGUA ESTRANGEIRA - MANDARIM	0	0
MATEMÁTICA	2.117	963
PARTE ESPECÍFICA	1.352	188
PORTUGUÊS	1.242	628
QUÍMICA	724	355
SOCIOLOGIA	462	199
<b>Total Geral</b>	<b>25.439</b>	<b>7.632</b>

Fonte: Sistema Conexão Educação em 21/12/2022





<b>DEMONSTRATIVO DE CARÊNCIA EM TEMPOS POR DISCIPLINA</b>		
<b>ANO 2023</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARÊNCIA REAL EM TEMPOS</b>	<b>CARÊNCIA TEMPORÁRIA EM TEMPOS</b>
ARTE	1.920	356
ATIVIDADE COMPLEMENTAR	15	0
ATIVIDADES INTEGRADAS (1o. ao 5o. ano)	330	136
BIOLOGIA	739	383
CORREÇÃO DE FLUXO	504	61
CIÊNCIAS	1.153	288
COMPONENTE CURRICULAR	3.467	492
EDUCAÇÃO FÍSICA	686	268
ENSINO RELIGIOSO	310	216
FILOSOFIA	678	198
FÍSICA	1.531	313
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	286	63
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	40	18
GEOGRAFIA	1.921	535
HISTÓRIA	819	295
ITINERARIO FORMATIVO	7.244	1.470
LÍNGUA ESTRANGEIRA - ALEMÃO	2	3
LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL	1.833	198
LÍNGUA ESTRANGEIRA - FRANCÊS	16	6
LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2.044	371
LÍNGUA ESTRANGEIRA - ITALIANO	3	0
LÍNGUA ESTRANGEIRA - MANDARIM	0	0
MATEMÁTICA	4.153	925
PARTE ESPECÍFICA	517	80
PORTUGUÊS	1.957	802
QUÍMICA	1.410	320
SOCIOLOGIA	169	115
<b>Total Geral</b>	<b>33.747</b>	<b>7.912</b>

**Fonte: Sistema Conexão Educação em 14/04/2023**

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2023a.

## ANEXO C – PROPOSTAS DE ITINERÁRIOS (TRILHAS) SEEDUC-RJ

PROPOSTA DE ITINERÁRIO FORMATIVO				
Categoria de Itinerários	Proposta 1	Proposta 2	Proposta 3	Proposta 4
Educação de Jovens e Adultos - Linguagens e suas Tecnologias	ConectEJ@	EJARTE	Brasilês	MoviMente
Educação de Jovens e Adultos - Matemática e suas Tecnologias	Gestão saudável do meu dinheiro	Dá o papo na Álgebra	Que comecem os jogos!	Geometria nas cidades inteligentes
Educação de Jovens e Adultos - Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Pegada Ecológica: qual é a sua?	Medicamentos para leigos	Se liga na energia limpa	Desenvolvimento e Tecnologia Social e Sustentável
Educação de Jovens e Adultos - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Educação Popular	Ação Antirracista	O Rio de Janeiro de todos nós	Ciência, Tecnologia e Sociedade
Ensino Médio Regular - Linguagens e suas Tecnologias	Mídias: Linguagens em Ação	Linguagem em Movimento	Pluriculturalismo na Arte	Vivendo a Arte em Plena Expressão!
Ensino Médio Regular - Matemática e suas Tecnologias	Geometria nos Espaços	Por sua Conta	M@temática Conectada	Aplicações da Álgebra
Ensino Médio Regular - Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Soluções Energéticas para o Novo Tempo	A Ciência dos Medicamentos	Desvendando o Pensamento Científico	Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável
Ensino Médio Regular - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Educ(ação) Político-Social	Trilha Decolonial	Gestão Social	Oportun(a)ldade
Bloco Temático de Áreas - Linguagens e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Letramento (Carto)gráfico	Ateliê da Memória Escolar - "AME"	Cidadania Ativa	Bagagem Cultural
Bloco Temático de Áreas - Matemática e suas Tecnologias + Ciências da Natureza e suas Tecnologias	O Mundo Invisível	Pesquis@, Inov@ç@o e Tecnologi@ - "PIT"	Trocando "Figurinhas"	Contribuições Planetárias
Bloco Temático de Áreas - Matemática e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Observatório Demográfico	A Matemática na Dinâmica da Sociedade	Papo Dez	Tempos do Contar
Bloco Temático de Áreas - Ciências da Natureza e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Sustentabilidade Sociocultural e Qualidade de Vida	Ecocidadania	Justiça Social e Ambiental	Sociedades em Transformação
Integração das Áreas	Fazeres Sustentáveis	Vida Ativa e Sustentável	Estúdio de Notícias	Geração Digit@l

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2022e.

## ANEXO D – ACÓRDÃO DO DISSÍDIO DE GREVE TJRJ



**Poder Judiciário do Estado do Rio de Janeiro**  
**Órgão Especial**



**Dissídio Coletivo de Greve nº 0046539-19.2023.8.19.0000**

**Autor:** Estado do Rio de Janeiro

**Réu:** Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro - SEPE RJ

**Presidente:** Des. Ricardo Rodrigues Cardozo

## ACÓRDÃO

**Dissídio Coletivo de Greve. Movimento paredista deflagrado pelos profissionais da educação do Estado do Rio de Janeiro. Acordo celebrado entre as partes. Homologação e extinção do feito, com resolução de mérito, na forma do art. 3º, I, “o”, 5, do Regimento Interno do Tribunal de Justiça e do art. 487, III, “b”, do Código de Processo Civil.**

**VISTOS, RELATADOS E DISCUTIDOS estes autos, ACORDAM os Desembargadores que compõem o Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, por unanimidade, em homologar o acordo entabulado entre as partes, nos termos do voto do desembargador presidente.**

Trata-se de dissídio coletivo de greve ajuizado pelo **Estado do Rio de Janeiro** em face do **Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro – SEPE RJ**, objetivando, em síntese, pôr fim ao movimento grevista.

O acordo proposto pelo Estado do Rio de Janeiro consta da assentada da audiência de fls. 443/447.

Aceitação da proposta pelo Sindicato réu às fls. 448/451.

### **É o relatório.**

O acordo proposto pelo Juízo e aceito pelo Estado do Rio de Janeiro foi elaborado nos seguintes termos:

Secretaria-Geral Judiciária  
 Departamento de Processos do Tribunal Pleno e do Órgão Especial  
 Av. Erasmo Braga 115, 9º andar, sala 906, Lâmina I  
 Centro Rio de Janeiro/RJ – CEP 20010-090  
 Tel.: + 55 21 3133-2501 – E-mail: [sjud.detoe@tjrj.ius.br](mailto:sjud.detoe@tjrj.ius.br) – (BF)



**RICARDO RODRIGUES CARDOZO:9667**

Assinado em 10/07/2023 11:17:49

Local: GAB. DES RICARDO RODRIGUES CARDOZO



Poder Judiciário do Estado do Rio de Janeiro  
Órgão Especial



1. O Estado se compromete a receber proposta formal de reajuste e aumento real para professores e servidores encaminhada pelo SEPE no prazo de 30 dias à SEEDUC; após análise dos órgãos técnicos, o Estado se compromete a submeter ao Conselho de Recuperação Fiscal a referida proposta no prazo de 60 dias após o seu efetivo recebimento;

2. O Estado se compromete a observar, para o próximo ano letivo, o mínimo de dois tempos de aula para todas as disciplinas obrigatórias, em todos os anos de escolaridade, bem como a convocar todos os professores efetivos e temporários nos termos estabelecidos no Termo de Ajustamento de Conduta celebrado com o Ministério Público, nos autos do Inquérito Civil nº 06/2022 da 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção da Educação da Capital;

3. O Estado renuncia aos valores referentes às multas cominatórias fixadas em decisão judicial no presente processo, bem como se compromete a receber, por meio de sua Secretaria de Educação, cronograma de recomposição dos dias de greve e paralisação apresentado pelo SEPE, o qual será encaminhado, após avaliação de viabilidade e de apontamento de datas de início e fim pela SEEDUC, à Casa Civil para edição de decreto do Governador tendo por objeto o abono de faltas para todos os fins;

4. O Estado se compromete, no prazo de 100 dias, a encaminhar ao Conselho de Recuperação Fiscal, proposta de migração, com aumento da carga horária para 30 horas-aula, após a análise de impacto orçamentário.

O Sindicato requerido se manifestou às fls. 448/451 aceitando os termos da proposta de acordo, *in verbis*:

"SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO – SEPE/RJ, pessoa jurídica de direito privado já qualificada nos presentes autos, vem requerer a juntada do e-mail e da ata de assembleia da categoria dos Profissionais de Educação realizada nesta data de 29/06/23 **colocando fim à greve e propondo, desde já, calendário de reposição das aulas aos alunos**, confirmando os termos da audiência ocorrida ontem, 28/06/23."





**Poder Judiciário do Estado do Rio de Janeiro**  
**Órgão Especial**



Alcançada a autocomposição pelas partes, impõe-se a homologação do acordo.

**Assim, voto no sentido de homologar o acordo firmado, na forma do art. 3º, I, “o”, 5, do Regimento Interno do Tribunal de Justiça (RITJRJ), em seus exatos termos.**

Rio de Janeiro, na data da assinatura digital.

Desembargador **RICARDO RODRIGUES CARDOZO**  
Presidente

Secretaria-Geral Judiciária  
Departamento de Processos do Tribunal Pleno e do Órgão Especial  
Av. Erasmo Braga 115, 9º andar, sala 906, Lâmina I  
Centro Rio de Janeiro/RJ – CEP 20010-090  
Tel.: + 55 21 3133-2501 – E-mail: [squid.detoe@tjri.jus.br](mailto:squid.detoe@tjri.jus.br) – (BF)

