

El Novo Ensino Médio en la Red de Educación Pública de Río de Janeiro: diferencias contextuales
O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro: diferenças contextuais

The Novo Ensino Médio in the Public Education of Rio De Janeiro: contextual differences

Alice Casimiro Lopes¹
Clarissa Craveiro²
Viviane Peixoto da Cunha³

Resumen

El artículo discute el proceso de "implementación" del *Novo Ensino Médio* en las escuelas de la Red de Educación Pública del Estado de Río de Janeiro, que comenzó en 2022, restringida a las clases de primer año y con expansión gradual. Se argumenta, con base en los registros posestructurales y discursivos de los estudios en políticas curriculares, que, si bien las propuestas y lineamientos legales llegan a las escuelas y secretarías de los estados con el fin de crear la impresión de cierre de las disputas políticas en curso, no hay forma de impedirles las posibilidades de traducción y diferenciación inherentes a la política contextual. Hay relaciones de poder que intentan frenar esta pugna política, a través de una estandarización que va más allá de los registros escritos de la reforma. Tal normalización, sin embargo, no opera sin antagonismos, acuerdos y tensiones. Así, se defiende la radicalización contextual de la política curricular de la Educación Secundaria en las escuelas como forma de enfrentar la incapacidad de esta Reforma (y de cualquier otra) de representar plenamente las distintas demandas en nombre de un determinado proyecto educativo.

Palabras clave: currículo; diferencia; teoría del discurso; *Novo Ensino Médio*; lucha política contextual; democracia radical

Resumo

O artigo aborda o processo de "implementação" do Novo Ensino Médio nas escolas da Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que teve início em 2022,

restrito às turmas do primeiro ano e com expansão gradual. É argumentado, com base nos registros pós-estruturais e discursivos dos estudos em políticas de currículo, que, embora propostas e orientações legais cheguem às escolas e às secretarias nos estados de modo a criar a impressão de encerramento das disputas políticas em andamento, não há como impedir as possibilidades de tradução e de diferir próprios da política contextual. Há relações de poder que tentam estancar essa luta política, por meio de uma normatização que extrapola os próprios registros escritos da reforma. Tal normatização, contudo, não opera sem antagonismos, acordos e tensões. É defendida, assim, a radicalização contextual da política de currículo para o Ensino Médio nas escolas como um caminho para lidar com a incapacidade de essa Reforma (e de qualquer outra) representar plenamente as diferentes demandas em nome de um dado projeto educacional.

Palavras-chave: currículo; diferença; teoria do discurso; novo ensino médio; luta política contextual; democracia radical

Summary

The article discusses the process of “implementation” of the *Novo Ensino Médio* in schools of Public Education of the state of Rio de Janeiro, which began in 2022, restricted to first-year classes, and with gradual expansion. It is argued, based on the post-structural and discursive records of curriculum policy studies that, although legal proposals and guidelines reach schools and departments in the states to create the impression of closure of ongoing political disputes, there is no way to block the possibilities of translation and differ inherent to contextual politics. There are power relations that try to stop this political struggle, through a regulation that goes beyond the written records of the reform. Such normalization, however, does not operate without antagonism, agreements and tensions. Thus, the contextual radicalization of curriculum policy for Secondary Education in schools is defended to deal with the inability of this Reform (and any other) to fully represent the different demands on behalf of a given educational project.

Keywords: curriculum; difference; discourse theory; *Novo Ensino Médio*; contextual political struggle; radical democracy

Introdução

O início do governo Lula trouxe grandes expectativas acerca da reversão daquilo que foi desenvolvido ao longo dos governos de Temer e de Bolsonaro. No campo educacional, o debate público que culminou em manifestações por todo o país em prol da revogação da reforma do Novo Ensino Médio (NEM), no último dia 15 de março de 2023, expressa esse cenário. O movimento antirreforma, identificado com a #RevogaNEM, foi se constituindo no tensionamento do contexto da agenda política nacional que estabeleceu, por meio da Portaria 521/2021, o cronograma nacional de implementação do NEM.

O assunto se tornou polêmico no Ministério da Educação (MEC) ao longo dos últimos meses e as decisões recentemente comunicadas pelo Ministro Camilo Santana estão tendo muitas reverberações nas redes públicas, nas universidades, entre o empresariado, os parlamentares e outros grupos sociais⁴. Os pronunciamentos oficiais vêm sendo conduzidos em torno da reestruturação da reforma vigente por meio de consulta pública⁵, encerrada em junho de 2023, indicando uma proposta de ajustes e não, outro modelo ou retomada do modelo anterior. O que parece estar em andamento, por parte do Ministério, é a tentativa de se garantir outra fixação de sentido para a reforma do Ensino Médio, tendo como mote a participação, visando que a decisão política seja produzida de forma mais democrática possível. Trata-se de uma resposta ao fato de a proposta inicial da reforma do ensino médio ter sido apresentada sob a forma de uma Medida Provisória (MP 746/16), posteriormente aprovada com algumas mudanças como Lei 13.415/17, sem debate social, desconsiderando décadas de discussões que vinham acontecendo em torno do assunto.

Um dos argumentos dos que se antagonizam com o movimento antirreforma é o de que revogar a reforma denotaria um retorno aos problemas há muito tempo identificados nessa etapa de ensino – alto índice de evasão escolar, ausência de um currículo flexível, desinteresse dos alunos, entre outros. Além disso, sustentam que o modelo antigo de ensino médio não vem apresentando bons resultados nas avaliações externas e não promove integração com o ensino profissional, deixando essa qualificação inacessível para muitos jovens, ou com o ensino superior – só 22% cursam ensino superior⁶.

Por sua vez, vêm sendo sinalizados, por muitos dos que se alinham ao movimento antirreforma, os riscos de se submeter uma nova Lei a um Congresso Nacional marcado pela presença de grupos ultraconservadores que podem ver esse fato como uma oportunidade para incluir na nova lei algumas de suas pautas (Lopes, 2023). Os que seguem essa mesma direção, afirmam ainda o risco de se colocar o Governo Federal na posição de não cumpridor das metas, já estabelecidas nos governos Temer e Bolsonaro, previstas em acordos e empréstimos com instituições internacionais.

No percurso dessas disputas, no dia 16 de maio, um Projeto de Lei revogatório,

PL n. 2601/2023, foi apresentado⁷. Elaborado pelo coletivo que vem conduzindo o movimento pela revogação, esse projeto sustenta um discurso de contestação à ideia de uma mera avaliação e reestruturação da reforma em andamento, na medida em que não haveria como rever algo que tem, por princípio, orientações contrárias aos processos democráticos de construção curricular.

No momento em que escrevemos este artigo, o debate permanece em curso, sem previsão para seu término. Podemos, assim, apenas afirmar que qualquer decisão política final em torno da reforma que venha ocorrer será realizada em detrimento de inúmeras outras possibilidades. Como qualquer política⁸, a proposta que será definida para o Ensino Médio irá "excluir inúmeras decisões imprevistas, estabilizar algo caótico e instável, e ainda ordenar o que não possui ordem como sua condição essencial" (Lopes, 2013, p. 710). Se o objetivo é uma política democrática, deve-se manter a perspectiva de que a ordem é decorrente da decisão e que uma dada articulação provisória sustenta a hegemonia, sem o apagamento das diferenças e em contínua tentativa de articulação com elas, sem um fechamento da política.

Nessa perspectiva, a opção teórico-estratégica pós-estrutural da teoria do discurso de Laclau e Mouffe que assumimos em nossas pesquisas nos permite compreender como essa política curricular foi – e continuará sendo – forjada (discursivamente) por determinadas condições contingenciais, permitindo que múltiplas diferenças pudessem – e possam – ser articuladas provisoriamente para sustentar sua hegemonia. Segundo Laclau e Mouffe (1985, p. 7), a hegemonia é alcançada quando "uma força social particular assume a representação de uma totalidade que é radicalmente incomensurável com ela". Nesse sentido, hegemonia é um discurso: articulação de demandas diferenciais tornadas equivalentes frente ao antagonismo a uma diferença expulsa dessa mesma articulação (Laclau, 2011).

Argumentamos que, embora esses documentos e orientações cheguem à escola e às Secretarias nos estados de modo a criar a impressão de encerramento das disputas políticas em andamento, não há como impedir as possibilidades de tradução que eles sofrem, uma vez que para serem "implementados", obrigatoriamente são lidos e traídos, suplementados e postos em diferimento, ou seja, não há como impedir as possibilidades de tradução e de diferir próprios da política contextual (Lopes *et al*, 2013). As permanências e mudanças, de forma imbricada, sempre estão em um processo de negociação com práticas instituídas, condicionadas às possibilidades estruturais que lhe são disponíveis e interagindo com diversas expectativas. Há relações de poder que tentam estancar essa luta política, por meio de uma normatização que extrapola os próprios registros escritos da reforma. Tal normatização, contudo, não opera sem antagonismos, acordos e tensões.

Assim, na medida em que, no momento da escrita deste artigo, o processo de implantação da reforma permanece em curso, afirmamos, como muitos já fizeram

(Ferreti & Silva, 2017; Lopes, 2019; Silva, 2018), que a reforma foi produzida por meio de uma formulação antidemocrática, particularmente voltada a produzir orientações que visam regular subjetividades e projetos de vida.

A luta política frente à reforma, por sua vez, não se encerrou porque as orientações curriculares da reforma foram publicadas em 2018 e Bolsonaro assumiu a presidência em 2019. Ela permaneceu todo esse período de 2018 a 2022, e ainda permanecerá, com os textos da política sendo traduzidos de diferentes modos.

Nessa tradução, há que se considerar, como o faz Ball (2021), que muitas são as políticas que se cruzam na instituição escolar. Há no momento um predomínio das discussões sobre os impactos da Lei 13.415/2017, mas tais impactos se cruzam e se modificam em função de outras políticas estabelecidas para a Educação Básica, relativas à avaliação, ao fomento, à formação continuada, dentre outras.

A contribuição deste texto recai, então, em pensar a luta política contextual como possibilidade de alargamento da cadeia discursiva de produção de sentidos do novo currículo para o Ensino Médio, por meio da articulação de outras demandas, outros interesses em disputa, caso haja ou não a revogação da reforma. Para desenvolver essa discussão, consideramos a experiência de acompanhar as práticas políticas de currículo desenvolvidas no estado do Rio de Janeiro, tendo em vista a reforma do ensino médio.

Atendendo ao cronograma nacional, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), em 2022, ofereceu uma nova organização curricular para todas as escolas da rede, por meio de um documento com orientações curriculares e diversos materiais nos novos moldes. Por meio de nossa relação com escolas do estado em diferentes projetos de pesquisa, desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura⁹, bem como por meio dos resultados preliminares de um projeto de parceria entre universidade e escola que se desenvolve em duas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro¹⁰, trazemos aqui elementos que buscam destacar a tradução das orientações da reforma no âmbito do estado.

Na relação com as escolas onde diferentes projetos vêm sendo realizados, temos buscado interpretar no processo de organização curricular do Novo Ensino Médio, e eventualmente colaborar com o entendimento desse processo, não nos colocando na postura de apresentar preceitos teóricos a serem seguidos. Na perspectiva pós-estrutural com a qual operamos, entendemos que a teoria não tem uma função normativa, apontando como o futuro será ou como a prática deve se constituir. Nesse sentido, temos trabalhado no intuito de sermos parceiros da comunidade escolar na tentativa de revolver sentidos sedimentados na reforma que estabilizaram provisoriamente uma nova proposta organizacional e curricular para o Ensino Médio, operando na ampliação da produção de múltiplas e mais democráticas identificações organizacionais e curriculares na sua comunidade local.

De forma teórica e estratégica, tendo em vista a pesquisa das políticas curriculares a partir do registro discursivo, operamos com os textos – qualquer texto – como prática discursiva, sem a distinção entre discursivo e extradiscursivo. Nesse sentido, argumentamos em defesa de que qualquer texto curricular, desde textos das políticas com assinatura do governo ou aqueles produzidos por docentes em suas escolas, bem como textos acadêmicos e de diferentes instituições que circulam socialmente, são textos políticos de currículo. Problematizamos também perspectivas curriculares que enfatizam a separação entre concepção e implementação de políticas, bem como as concepções de currículo como guia para a prática ou ainda como instrumento que reproduz relações de poder do âmbito social para outros âmbitos, tal como o educativo.

Este texto está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos as especificidades da reforma do Novo Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, procurando identificar o caráter particular e situado dessa opção e as condições que a favoreceram. Na segunda, procuramos evidenciar como diferentes escolas estão participando desse processo de "implementação" – como produção curricular – da reforma nessa rede estadual. Foram considerados os efeitos dos sentidos produzidos em torno da política curricular do Novo Ensino Médio no Rio de Janeiro que estão sendo capazes de criar um dado contexto na escola e as negociações, ainda em curso, com demandas curriculares que estão sendo articuladas na construção da estrutura interpretativa das escolas, fazendo com que outros sentidos curriculares sejam construídos nesses contextos. Por fim, na terceira, tecemos comentários finais, abordando a potencialidade da radicalização contextual para significação de um projeto de ensino médio, bem como discorrendo sobre as contribuições da perspectiva pós-estrutural para pesquisa sobre currículo e diferença.

A leitura do Novo Ensino Médio pela SEEDUC-RJ

Conforme estudos curriculares que operam com o enfoque discursivo vêm sustentando, não existem fundamentos (pré) fixados, de maneira a garantir a significação de algo que possamos denominar qualidade da educação. Em se tratando da etapa do ensino médio, não é diferente. O que existem são significações em disputa a respeito do que concebemos como projeto de vida, sociedade mais justa, protagonismo juvenil, entre outras enunciações. Na política, há articulações entre demandas diferenciais, frente às ameaças às significações pretendidas, que produzem sentidos para todos esses sintagmas. Tais ameaças, ao mesmo tempo que impossibilitam as demandas diferenciais, as tornam equivalentes e atuam tamponando o diferir, sem nunca serem capazes de bloqueá-lo completamente (Laclau, 2011).

Na Lei nº 13.415/2017 que instituiu a Reforma do Ensino Médio, em âmbito nacional, já estava previsto que um ano após a publicação da Base Nacional Curricular Comum

(BNCC), os sistemas estaduais de ensino necessitariam apresentar seu cronograma de reordenamento do Ensino Médio. Em nossa leitura, a esfera estadual participaria, portanto, da dinâmica contextual de tradução da reforma e formularia localmente a nova política curricular do ensino médio.

O que foi estabelecido no estado do Rio de Janeiro como norma se difere de outros estados. Isso porque os sentidos atribuídos entre sujeitos em dadas relações de poder estabeleceram formas diferentes de significar tal reforma. Os elementos desse discurso não estavam, portanto, pré-determinados, mas foram constituídos em decorrência de decisões contextuais. Vale destacar que o Governo do Rio de Janeiro vivencia uma situação política peculiar, uma vez que o governador eleito, Cláudio Castro (PL), foi vice-governador na chapa com Wilson Witzel (PSC), com o apoio do bolsonarismo, e Witzel sofreu um impeachment em abril de 2021. Com a mudança de correlação de forças, Cláudio Castro se elegeu governador em 2022, sem confronto explícito com o Partido dos Trabalhadores (PT) e ao mesmo tempo sem se afastar totalmente dos grupos políticos que apoiavam Jair Bolsonaro naquele momento. Com isso, frente à necessidade de diferentes articulações políticas no estado para manter apoio na Assembleia Legislativa, houve quatro mudanças de secretário de educação no estado no período de janeiro de 2019 até a presente data¹¹, com consequentes mudanças na equipe assessora, contribuindo para alterações e adiamentos no que concerne às políticas de currículo estaduais. Nesse sentido, é de nosso interesse compreender o caráter particular e situado dessa opção curricular e quais foram as condições que vêm favorecendo essa opção.

Inicialmente, já é possível apontar o quanto os discursos da qualidade e da educação cidadã reverberam em textos curriculares do Rio de Janeiro, conectados aos princípios da reforma do Ensino Médio:

A SEEDUC-RJ (...) planeja fomentar a **qualidade** da educação básica e, em especial, assegurar a oferta do Novo Ensino Médio para os estudantes da rede pública do Estado, **numa concepção de educação cidadã que potencialize o protagonismo juvenil, o projeto de vida dos discentes e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e com oportunidades.** (RIO DE JANEIRO, 2022a, p.15 – grifo nosso)

Em termos operacionais, a implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro foi estruturada a partir de oito Frentes¹² na SEEDUC-RJ. Dentre elas, destacamos, a frente responsável pela Estruturação do Documento curricular e pela Formação continuada dos professores.

No que se refere à estruturação do documento curricular orientador do Novo Ensino Médio para o Estado do Rio de Janeiro, a SEEDUC-RJ iniciou sua elaboração no ano de 2019. Em 2020, os desafios enfrentados pela pandemia COVID-19 adiaram o processo. Em 2021, tal documento foi entregue ao Conselho Estadual de Educação

do Rio de Janeiro – CEE-RJ, para ser discutido e homologado.

A fim de promover uma interação com as unidades escolares, de maio a julho de 2021, a SEEDUC-RJ realizou 100% *on-line*, através do *Youtube* e de formulários específicos, um projeto intitulado "Discussão da BNCC e do Novo Ensino Médio: expectativas da Comunidade Escolar". Segundo a SEEDUC-RJ, "todos os dados foram consolidados após as análises e os resultados socializados com toda a Rede" (RIO DE JANEIRO, 2022a, p.18). De forma associada a esse projeto, também foram disponibilizados dois questionários de escuta da rede: um, para os profissionais e outro, para os discentes. Posteriormente, duas consultas públicas remotas foram realizadas pelo CEE-RJ, entre os meses de julho e agosto.

A Assembleia Legislativa do Rio (Alerj)¹³, contudo, aprovou o PL 4642/2021¹⁴, que previa o adiamento¹⁵ da implementação do novo modelo, sob a alegação de se conceder mais tempo para garantir a ampla participação de toda a comunidade escolar na discussão sobre a proposta na rede, já que entendiam que as consultas públicas realizadas não haviam atingido a maioria dos alunos e professores, dado o contexto de enfrentamento da pandemia e do ensino remoto. Apesar da aprovação do adiamento pelos parlamentares, o Governo do Estado, apoiado pela agenda federal, decidiu seguir o cronograma e iniciou as mudanças em 2022.

Em relação à formação dos professores, considerada como necessária para as mudanças que estavam sendo propostas para o Ensino Médio, a partir do segundo semestre de 2021, foram estruturadas e ofertadas pela SEEDUC-RJ capacitações remotas¹⁶, intituladas: "Novo Ensino Médio e as Possibilidades para uma Educação Integral". Além disso, pensando na formação continuada, a SEEDUC-RJ efetivou parcerias com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com oferta de cursos de extensão e de especialização sobre as principais mudanças e possibilidades de trabalho, dentro da concepção do Novo Ensino Médio.

A Universidade Federal Fluminense (UFF) também firmou uma parceria com a SEEDUC-RJ e atuou nesse processo, sendo responsável pelo curso de Especialização ForEMP¹⁷ (Formação para Professores do Ensino Médio em Empreendedorismo e Gestão) e pelo curso de extensão "Estação Empreender"¹⁸. Ambos foram realizados pelo Departamento de Empreendedorismo e Gestão¹⁹. O objetivo era desenvolver e ministrar programa de formação dos docentes inspirado na **lógica da educação pelo fazer**. Segundo as informações do curso, 93 escolas de ensino médio da Secretaria de Estado de Educação/RJ (SEEDUC-RJ), integrantes do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) do Ministério da Educação, terão um espaço onde serão disponibilizadas ferramentas de apoio pedagógico fundamentais para as atividades educacionais que acompanhem o progresso tecnológico e o uso de tecnologias na educação.

O Documento de Orientação Curricular (DOC-RJ) foi assim implementado na

rede, a partir do 3º bimestre do ano de 2022, restrito às turmas do primeiro ano, com expansão gradual. O documento aprovado (RIO DE JANEIRO, 2022b) possui 162 páginas e o tomamos como referência para nossa discussão. Como qualquer texto político que tenta estabilizar uma normativa, tal documento parte da afirmação do encerramento do ciclo de discussões e negociações do que seria garantido em seu texto:

Agradecemos a todos os professores convidados e membros das equipes técnicas, assim como todos os docentes que participaram deste momento histórico, colaborando coletivamente por meio da consulta pública. Este trabalho foi possível pelas diferentes mãos que se entrecruzaram no objetivo de contribuir para uma Educação de qualidade em nosso Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2022b, p. 26).

De acordo com o DOC-RJ, a distribuição da carga-horária de 3.000h do NEM e sua estruturação curricular nessa Rede ficou estabelecida da seguinte forma: 1.800h destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e 1.200h aos Itinerários Formativos (IF). Sendo que no 1º ano – 800h de FBG e 200h de IF; no 2º ano – 600h de FBG e 400h de IF e no 3º ano – 400h de FBG e 600h de IF. A FGB oferta os componentes curriculares pautados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já o IF é formado pelo Núcleo Integrador (Eletivas e Projeto de Vida) e pela Trilha de Aprofundamento.

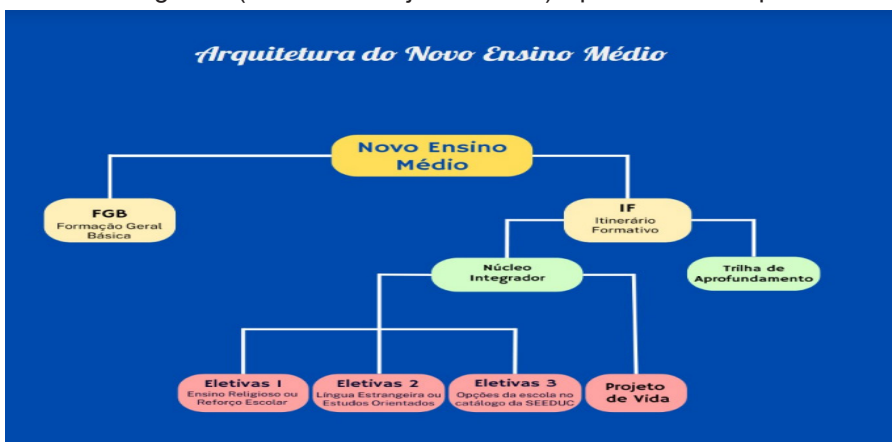


Figura 1. Formação Básica Geral

Fonte: site - NEM | SEEDUC-RJ (2023)

Tal como previsto na BNCC, os componentes curriculares da Formação Básica Geral no estado do Rio de Janeiro estão organizados em 4 áreas: a) Linguagens e suas tecnologias - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte; b) Matemática e suas tecnologias – Matemática; c) Ciência da Natureza e suas

tecnologias – Biología, Química e Física; d) Ciência humanas e sociais – Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A própria identificação das disciplinas de cada área já aponta para a força da organização disciplinar que permanece norteando o ensino médio. Igualmente é possível registrar haver uma preocupação em sustentar a ideia de promover maior fortalecimento das relações entre as disciplinas e sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade.

Tais componentes foram organizados de maneira progressiva, por ano, nos quais foram indicadas as competências da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as habilidades gerais, os objetos de conhecimento essenciais para cada componente curricular. No entanto, apresentam uma forma variada em função da área. Por exemplo, o componente curricular Arte e Língua Inglesa, além de listar as habilidades da BNCC, indica uma coluna com habilidades específicas do Rio de Janeiro. O mesmo ocorre com o componente curricular Matemática, bem como com Filosofia, Sociologia, Geografia e História. Já o componente curricular Língua Portuguesa não apresenta habilidades específicas no Rio de Janeiro, mas indica uma coluna com campo de atuação das competências e habilidades listadas. Nos componentes Biologia, Física e Química, adiciona-se a coluna unidade temática, sem especificar também habilidades específicas do Rio de Janeiro. Ao consultar os componentes que apresentam habilidades específicas do Rio de Janeiro, não pudemos observar nada contextual. Elas parecem diferir em relação às habilidades da BNCC no que tange a maior divisão ou desmembramento das habilidades.

Conforme já discutido da literatura sobre currículo (Lopes, 2019), modificar o modo de operar com uma disciplina implica modificar identificações docentes, o que muitas vezes se faz por meio da defesa de uma educação/aprendizagem ao longo da vida (Dias & Borges, 2018), com profundas implicações para a docência. Na medida em que entendemos a disciplina como uma construção discursiva vinculada às carreiras docentes, às trajetórias escolares, às expectativas sociais, aos diplomas e carreiras, tornar a organização disciplinar um dos principais alvos de questionamento da reforma produz insegurança nos professores, bem como desorganiza a prática curricular nas escolas.

Assim, disputas em torno da definição das disciplinas – quais seriam mantidas ou quais seriam reduzidas ou retiradas como obrigatórias do currículo – foi uma grande questão na Rede Estadual do Rio de Janeiro. O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), em sua luta contra a reforma do Ensino Médio, destaca fortemente a supressão de disciplinas (ou de carga horária das usuais disciplinas) como um dos maiores problemas a ser enfrentado pelos docentes²⁰.

A arquitetura do Novo Ensino Médio adotada pela Rede, por sua vez, expressando uma tentativa de apresentar explicitamente a manutenção das disciplinas, estabeleceu

a seguinte distribuição comum à FGB:

Área do conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Ciências da Natureza	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	Matemática	4	3	3	160	120	120	400
Ciência Humanas	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	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
CH Total FGB		24	18	12	960	720	480	2160

Figura 2. Base Nacional Comum Curricular

Fonte: RIO DE JANEIRO (2022a)

Nessa configuração, é possível observar que somente os componentes curriculares Português e Matemática são obrigatórios em todos os anos, como definido na normativa nacional. Sociologia, Filosofia e Arte tiveram redução significativa em sua oferta e foram alternados para, em cada ano, apenas um desses componentes ser obrigatório. Como se pode notar na tabela acima, Filosofia será ofertada no 1º ano, Arte no 2º ano e Sociologia no 3º ano. Por sua vez Biologia, Física, Química, Geografia e História têm uma garantia mínima de obrigatoriedade até o segundo ano. No caso do Inglês²¹, a obrigatoriedade se restringe ao 1º e ao 3º ano.

Além da Formação Geral Básica, o Currículo Referencial do Ensino Médio conta com a parte flexível e diversificada, sob a justificativa de tornar o currículo um todo integrado e capaz de promover aprendizagem significativa por meio de uma estrutura que abranja projetos, oficinas, entre outros (RIO DE JANEIRO, 2022a). A proposta é que esses componentes curriculares da FGB sejam complementados pelos itinerários formativos, de acordo com as escolhas dos alunos.

Dadas as identificações disciplinares docentes e as dificuldades criadas em relação a como realizar o trabalho integrado, tende-se a sedimentar o discurso de que há o risco de um aligeiramento dos conteúdos a serem trabalhados nesse nível de ensino, ainda que a organização curricular por itinerários em si, como qualquer organização curricular, não implique obrigatoriamente em aligeiramento.

A distribuição da carga-horária ficou da seguinte forma:

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

Figura 3. Parte diversificada

Fonte: RIO DE JANEIRO (2022a)

É possível dizer que, ao mesmo tempo que ocorre a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica, a Trilha de Aprofundamento tem um aumento progressivo. Já o Núcleo Integrador e o Projeto de Vida ocupam de forma expressiva essa carga horária e continuam ao longo dos três anos.

Itinerário Formativo

Conforme previsto no guia de implementação da reforma, "as redes terão autonomia para definir os itinerários oferecidos, considerando suas particularidades e os anseios de professores e estudantes. Esses itinerários podem mobilizar todas ou apenas algumas competências específicas da(s) área(s) em que está organizado" (BRASIL, 2018c, s/p).

No caso do Rio de Janeiro, o Itinerário Formativo é composto pelo Núcleo integrador (Eletivas e Projeto de Vida) e Trilhas de aprofundamento. A escolha desses componentes curriculares na rede estadual de educação deve considerar os seguintes aspectos:

1. As condições de infraestrutura necessárias, tais como: Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática ou Espaço Maker, Quadra, Auditório, Piscina, Sala para desenvolvimento de Esportes, entre outros;
2. A alocação do corpo docente, considerando a distribuição de carga horária da Formação Geral Básica e seu perfil;
3. O perfil dos estudantes da unidade escolar;
4. A Cultura Escolar e o Projeto Político Pedagógico;
5. Os arranjos produtivos locais da região. (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 40).

O Núcleo Integrador proposto no DOC-RJ é composto por três **Eletivas** e pelo **Projeto de Vida**. O aluno poderá exercer a escolha de eletivas que lhe interessam, ainda que não façam parte do itinerário formativo selecionado por ele. Elas são

consideradas como **componentes curriculares complementares** que propõem aprendizagens significativas por meio de projetos de trabalho. Na proposta, é defendido que essa é uma ferramenta capaz de possibilitar a preparação dos alunos para resolver problemas cotidianos. Com isso, "a avaliação tem a proposta de culminância, que consiste na exposição do conhecimento e trabalhos elaborados ao longo do semestre" (RIO DE JANEIRO, 2022a, p.47).

Os três componentes curriculares eletivos deverão ser ofertados ao longo dos três anos no Ensino Médio, conforme pode-se observar no quadro anterior. No caso da rede estadual o Rio de Janeiro, as eletivas 1 e 2 que compõem o Núcleo Integrador foram previamente definidas, cabendo à escola escolher a oferta de uma das seguintes opções: Eletiva 1: Ensino religioso ou Reforço Escolar; Eletiva 2: Língua Estrangeira ou Estudos Orientados.

Para eletiva Ensino religioso, a SEEDUC-RJ disponibilizou um material de apoio (Cartilha contra intolerância religiosa) produzido em conjunto com a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos. Essa é uma especificidade do Rio de Janeiro, uma vez que, desde 2019, a Lei nº 3.459 foi alterada, estabelecendo que: "§ 2º Aos alunos não optantes pelo ensino religioso serão oferecidas, no ato da matrícula, aulas de reforço escolar nas disciplinas em que tenham menor rendimento acadêmico (NR)".

A questão do ensino religioso nas escolas públicas vem merecendo debate desde a sua inclusão na LDB 1996 (Cavaliere, 2007; Cunha, 2006, 2012) e tem gerado muitas controvérsias em função dos embates entre as representações religiosas e científicas do mundo (Selles *et al*, 2016). Somam-se a essas questões, as relações entre religião e política (Burity, 2015, 2021). Ressalta-se que o próprio governador Cláudio Castro é reconhecidamente membro da Renovação Carismática Católica, tendo sido coordenador arquidiocesano do Ministério de Fé e Política da Arquidiocese do Rio de Janeiro.

Foge ao escopo deste artigo interpretar as nuances da problemática do ensino religioso²². Mas ressaltamos a importância de um documento como este, usualmente vinculado à reativação de demandas ultraconservadoras, destacar que as religiões de matriz africana são aquelas que majoritariamente sofrem discriminação religiosa no estado do Rio de Janeiro, especialmente na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro (Capital), no Município de Nova Iguaçu (na Baixada Fluminense) e no Município de São Gonçalo (na Região Metropolitana). Além de ressaltar a existência de um racismo religioso e afirmar a laicidade do Estado. Por sua vez, chamamos atenção para o fato de o Ensino Religioso não ser proposto como itinerário formativo ou trilha de aprofundamento, mas ser registrado como disciplina, parecendo indicar certo status frente às formas de organização integrada.

No caso da eletiva Reforço Escolar, é destacada a prioridade de reforçar conceitos

de Língua Portuguesa e de Matemática, não tendo sido identificado nenhum material produzido para esse fim, ficando o trabalho associado às tradicionais dinâmicas disciplinares.

A eletiva Língua estrangeira, por sua vez, iniciou com a oferta da Língua Espanhola, no entanto, em 2023, foi ampliada, pela "possibilidade de ser diversificada, oportunizando o aprendizado, além do espanhol, o do francês, do alemão e do italiano, caso as unidades escolares tenham os devidos profissionais habilitados" (NEM, SEEDUC-RJ, 2023).

Já a eletiva Estudos Orientados é apresentada com o objetivo de estimular os jovens a adotar uma postura de estudo e permitir que entendam o quanto a aprendizagem depende muito do empenho, dedicação e de seus próprios interesses. Em que pese a importância de se valorizar a ação de estudar como central no currículo, nota-se a sintonia com um projeto nacional que tende a individualizar o acesso à aprendizagem, situando-o como "algo que se faz por si e para si", desconectado das condições necessárias para a realização do estudo almejado.

No site da SEEDUC-RJ, estão disponíveis materiais semestrais de apoio para os Estudos Orientados. O material foi elaborado e distribuído pelo Instituto Ayrton Senna²³ e apresenta a seguinte organização:

Materiais de Apoio

Estudante

1ª Série	2ª Série	3ª Série
 1º Semestre	 1º Semestre	 1º Semestre
 2º Semestre	 2º Semestre	 2º Semestre

Professor

1ª Série	2ª Série	3ª Série
 1º Semestre	 1º Semestre	 1º Semestre
 2º Semestre	 2º Semestre	 2º Semestre

Figura 4. Organização do material de apoio

Fonte: site – NEM |SEEDUC-RJ (2023)

A parceria da SEEDUC-RJ com o Instituto Ayrton Senna (IAS) não é recente, principalmente no que concerne à educação integral (Gigante, 2021). Mediante um convênio firmado em 2012 entre a SEEDUC-RJ, o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (Codin) e a Procter & Gamble (P&G), a política denominada "Solução Educacional para o Ensino Médio" tem sido desenvolvida. Trata-se de uma proposta de educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro. Segundo o IAS "o trabalho teve início em 2013 e, atualmente, está presente em 35 escolas da rede, levando **uma proposta curricular inovadora que prepara os jovens para enfrentar os desafios da vida, dentro e**

fora da escola” (Instituto Ayrton Senna, 2023, grifos nossos).

Souza e Araújo (2020), ao analisarem essa política asseveram que ela estabeleceu um modelo curricular específico que primasse pelo protagonismo juvenil; flexibilidade curricular e competências socioemocionais. Nesse sentido, um projeto de reforma do Ensino Médio, voltado a oferecer uma "solução" aos problemas enfrentados nesse nível de ensino, já estava sendo disputado nessa rede pública estadual há muito tempo. Tais condições favoreceram a opção curricular que foi definida pela SEEDUC-RJ, permitindo que determinados sentidos fossem privilegiados em seus documentos oficiais em detrimento de outros. Vale observar, o quanto que o atual DOC-RJ se assemelha com a estrutura curricular²⁴ que já estava em curso.

Em relação às eletivas 3, a escola tem possibilidade de escolher dentro das opções disponíveis no catálogo distribuído pela SEEDUC-RJ. O Catálogo disponível no site oferece 110 possibilidades de eletivas, sendo 15 da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias; 12 da área de Matemática e suas tecnologias; 13 da área de Linguagem e suas tecnologias; 14 da área de Ciências humanas e sociais aplicadas. As demais são 20 de Itinerários integrados de cursos técnicos; 3 de Itinerários integrados de escolas cívico-militar; 9 de Itinerários de Línguas²⁵; 24 de Itinerários integrados do curso normal.

Esse material foi produzido a partir de contribuições de professores da rede. Na apresentação de cada eletiva, é possível identificar o nome da unidade escolar e do professor responsável pela elaboração/ autoria. O arranjo das eletivas 3 é semestral, ainda que a configuração das turmas e dos professores deva seguir mantida. No entanto, as turmas com componentes curriculares eletivos podem incluir estudantes de mais de uma turma original.



ELETIVA: MÃOS À HORTA

1º SEMESTRE

Unidade Escolar: COLÉGIO ESTADUAL ALCINDA LOPES PEREIRA PINTO

Autoria: Profa. Luzia Lobo Menezes / Profa. Maria José Couto de Oliveira Alves / Prof. Plínio Thebaldi Vargas / Profa. Jéssica Ferreira Tardin da Silva

Título: EMPREENDEDORISMO COM SUSTENTABILIDADE: MÃOS À HORTA

Figura 5. Eletiva do 1º semestre

Fonte: site - NEM | SEEDUC-RJ (2023)

O Projeto de Vida, considerado na proposta nacional como o centro da proposta

do Novo Ensino Médio, ganha forte projeção na política do Rio de Janeiro, que define esse componente curricular como conexão sobre "o que se é– e sobre –quem se quer ser" (RIO DE JANEIRO, 2022a, p.39). De tal modo, é sustentada a retórica de o estudante focar nas suas potencialidades e se preparar para a vida e o mundo do trabalho.

O material distribuído, em 2022, nas escolas da Rede para se trabalhar o Projeto de Vida foi um livro intitulado "Projeto de vida - Jovem Protagonista", de 180 páginas. Em sua organização, é significativa a centralidade que se confere à individualidade do aluno, reforçando o registro da proposta nacional de centrar o projeto de vida na trajetória e formação de um *self*²⁶.

Em 2023, um novo material foi disponibilizado no site. Ele também foi distribuído pelo Instituto Ayrton Senna e mantém a divisão em três módulos a serem trabalhados nos três anos: 1º ano – Identidade (Autoconhecimento e reflexão sobre oportunidades e escolhas na trajetória escolar); 2º ano – Projeção para o futuro (Projeção de futuro e desenvolvimento juvenil em várias dimensões) e 3º ano – Mundo do trabalho (Um pé na escola, outro no mundo do trabalho: ações e reflexões em um período de transição). Esse componente não possui qualquer avaliação, além da frequência às aulas.

Com essa tentativa de projeção do futuro de um sujeito centrado em si, tenta-se estabilizar o modo de formar esse sujeito, tendendo a desconsiderar –o aqui e agora–, a dinâmica contextual da vida e do saber que pode ser produzido nas relações coletivas entre estudantes e docentes na escola.

Para compor a Parte Diversificada do currículo, 11 Itinerários Formativos foram disponibilizados pela SEEDUC-RJ. Cada Itinerário Formativo oferece a opção de duas propostas curriculares denominadas Trilha de aprofundamento. Cada Trilha dispõe de componentes curriculares, organizados em uma matriz na qual são indicadas as competências específicas da BNCC, com suas habilidades e objetos do conhecimento. Elas visam ao aprofundamento e ampliação das aprendizagens em uma determinada área do conhecimento, a partir de sua aplicação em contextos diversos.

Do mesmo modo que as eletivas, para o componente trilhas de aprofundamento, a SEEDUC-RJ disponibilizou um catálogo de opções para escolha da escola.

ITINERÁRIO	TRILHAS	COMPONENTE CURRICULAR
Itinerário Formativo de Linguagem e suas tecnologias (LGG)	Mídias: Linguagens em ação	O que rola por aí? De olho na rede digital
	Linguagem em Movimento	Sempre em movimento Na atividade!

Itinerário Formativo de Matemática e suas tecnologias (MAT)	Matemática conectada	Gamificação Robótica Lógica
	Por sua conta	Matemática fiscal Matemática financeira Cidadania financeira
Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas tecnologias (CNT)	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.
Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais aplicada (CHS)	Educação 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
Itinerário Formativo Bloco temático LGG + CHS	Cidadania ativa	Da Grécia ao Brasil Quem és tu, cidadão? Dinâmica Cidadão
	Bagagem Cultural	Meu lugar turístico Falar mais, viajar melhor Por dentro do roteiro
Itinerário Formativo Bloco temático MAT + CNT	Pesquisa, Inovação e Tecnologia	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
Itinerário Formativo Bloco temático MAT + CHS	A matemática na dinâmica da sociedade	Mobilidade urbana Matemática e as cidades Escolaridade no Brasil
	Papo dez	A sociedade brasileira em números Brasil da lei Práticas afirmativas
Itinerário Formativo Bloco temático CNT + CHS	Sustentabilidade Sociocultural e qualidade de vida	O Cuidado com a Vida Sustentável Políticas Públicas na promoção da qualidade de vida Autocuidado da saúde
	Sociedade em transformação	Indivíduo, Sociedade e Trabalho Natureza e Cultura Ambiente e Sociedade
Itinerário Formativo Integração de áreas ²⁷ (LGG, MAT, CNT, CHS)	Vida ativa e sustentável	Tempo, Espaço e Movimento Corpo e Mente Saudáveis O Direito à Saúde
	Geração digital	Cultura STEAM Tecnologia e Trabalho
Itinerário Formativo Socio educação	Vivências humanas e Probabilísticas	Quem Eu Sou e Para Onde Vou Matemática Cotidiana
	Saúde e Sociedade	Saúde e Bem-Estar O Corpo e a Mente A estética corporal e seus desdobramentos filosóficos

Itinerário Formativo Educação do Campo	Desenvolvimento territorial e produção de base ecológica	Desenvolvimento Territorial Sustentabilidade: conceito, contribuições e controvérsias Agroecologia, agriculturas de base ecológica e pesca artesanal
	Extensão rural, economia e políticas públicas.	Teoria Econômica, Administração e Planejamento Rural Políticas Públicas e o Mundo Rural Extensão e Comunicação Rural

Figura 6. Lista de eletivas

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do site do NEM | SEEDUC-RJ (2023)

Pelos títulos das trilhas e de seus respectivos componentes curriculares, é possível identificar a referência mais direta a algumas disciplinas escolares, tais como Matemática (Matemática conectada, Matemática Cotidiana, Matemática e as cidades, Matemática fiscal, Matemática financeira) e Ciências (Soluções energéticas para o novo tempo, A química da vida), buscando sua contextualização. Em outros casos, a integração de disciplinas é mais explícita. Parece haver também a preocupação de registrar títulos que possam ser considerados atrativos para a juventude (O que rola por aí?; Geração digital; Quem és tu, cidadão?; Vamos jogar?).

O estado do Rio de Janeiro, ao nomear de “trilhas” o componente destinado ao aprofundamento de áreas do Itinerário Formativo, o fez tendo como influência o projeto “Trilha Empreendedora”²⁸ em andamento desde 2014 na rede. Esse projeto prevê a aplicação de uma sequência²⁹ de programas da ONG Junior Achievement sobre empreendedorismo no currículo das escolas de Ensino Médio que fazem parte do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)³⁰. Os objetivos da trilha empreendedora estão alinhados à proposta do ProEMI, abrangendo os seguintes campos de integração curricular (CIC)³¹: Mundo do Trabalho e Protagonismo Juvenil. Trata-se de um projeto realizado por meio da parceria da SEEDUC-RJ com a Fundação Casas Bahia, empresas do setor de óleo e gás associadas ao Instituto Brasileiro de Petróleo, Gás e Biocombustíveis (IBP) e a Michelin.

É com satisfação que entregamos os resultados da Trilha Empreendedora 2021. Neste ano, ainda impactado pela pandemia, tivemos como desafio a inclusão de mais 50 escolas no projeto (passamos de 30 escolas atendidas em 2020 para 80 em 2021). Com isso, ampliou-se localidades, professores formados, jovens impactados e mentores voluntários para atender aos alunos. Como destaques, tivemos um número recorde de voluntários inscritos e engajados para os programas oferecidos. Inovamos também ao trazer em cada final de fase, atividades culminantes e diferenciadas para nossos alunos, a fim ampliar as oportunidades e os saberes. Também tivemos um número grande de alunos inscritos e engajados, com turmas cheias e boa frequência. Acreditamos que a Trilha foi, ao longo deste ano, uma forma de

nossos estudantes **desenvolverem novas competências e habilidades para se inserirem no complexo mundo do trabalho**, ampliem a visão de mundo e ainda, no contato com os voluntários, criar redes de relacionamento, adquirir conhecimentos dentro dos eixos que a Trilha propõe e ainda ampliar os olhares de diferentes experiências e trajetórias. **Agradecemos a parceria da Seeduc que esteve de mãos dadas conosco durante todo o período.** Quanto mais juntos, maior o impacto na vida dos estudantes. Agradecemos a vocês, nossos parceiros, por terem possibilitado essas experiências aos nossos jovens. Esperamos poder continuar com vocês para ampliar o impacto junto aos jovens do Rio de Janeiro. (ASSOCIAÇÃO JUNIOR ACHIEVEMENT, 2021, p. 2, grifos nosso)

Nessa conjuntura de ampliação do projeto, em 2022, a trilha empreendedora passou a atender 120 escolas no estado do Rio de Janeiro. A reforma nacional vem defendendo que os itinerários formativos devam ser estruturados em quatro eixos, a saber: investigação científica, processos criativos, mediação/intervenção sociocultural e empreendedorismo. No entanto, dado o contexto de projetos já em andamento nessa rede, observa-se que a ênfase no eixo empreendedorismo pode ser uma tendência no Rio de Janeiro.

Tendo, portanto, o documento de orientação curricular "finalizado", projetou-se uma expectativa de sua "implementação".

Dentro desse contexto, a SEEDUC-RJ espera que as orientações contidas neste documento contribuam para empreender situações concretas de aprendizagem em cada área de conhecimento e componente curricular do Ensino Médio dessa rede pública. Um instrumento para o ensino de qualidade. É de extrema importância o acolhimento, a participação e a colaboração dos docentes, coordenadores e gestores no processo de desenvolvimento de projetos e planos de ensino, a partir de uma base comum de conhecimentos, habilidades e competências, em consonância com a multiculturalidade, diversidade de estudantes e de escolas que integram nossa rede. Dessa forma, contamos com todos e todas para a consolidação de práticas pedagógicas, por meio dessas orientações de maneira a contribuir para a formação dos nossos jovens (RIO DE JANEIRO, 2022b, p. 55).

Como em toda política, o DOC-RJ indica uma estabilidade parcial na significação da reforma. Mas, como as escolas estão fazendo a tradução dessa política curricular do Novo Ensino Médio a partir de suas particularidades contextuais?

A tradução/o diferir da política curricular do Novo Ensino Médio: o contexto da prática

Para essa investigação, é importante lembrar que a tradução não é uma opção do sujeito frente ao texto em que se constitui o mundo e a política, mas indissociável do processo de ler diferentes textos, com a possibilidade de significá-los, dar sentidos e de existir neles (Lopes, 2013). A tradução não se inicia quando os documentos curriculares "chegam" às escolas. É um operador associado a qualquer texto, à suplementação que "já está em ação" em qualquer enunciação e da qual não se escapa, ainda que existam atos de poder para tentar dirigir os sentidos e significados da política. A tradução remete ao compartilhamento, à negociação, ao trânsito e à abertura de canais de comunicação na direção do outro, que estão em ação em todos os contextos da política. Não há um centro reconhecível, ainda que as tentativas de gerar um centro jamais cessem.

Por referência à abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992), é possível afirmar que a tradução não se dá pela passagem de um contexto ao outro, em um processo de recontextualização, mas está em ação em todos os contextos: no caso da política para o ensino médio, no contexto internacional e no MEC (como contextos de influência), na SEEDUC-RJ (como contexto de definição de textos) e nas escolas (contexto das práticas).

Por sua vez, não apresentamos sentidos das escolas como uma realidade dada ou homogênea. Nosso interesse é defender o quanto a proposta curricular do Novo Ensino Médio do Rio de Janeiro tem sido apresentada como ameaça à constituição de práticas disciplinares nas escolas definindo desse modo suas fronteiras. As práticas dessas escolas estão inseridas na política, não cabendo ao espaço escolar apenas a resistência ou negação das propostas: são também espaços-tempos produtores da política.

Ao considerarmos a tradução como produtora de sentido, de discurso, e como prática de subjetivação, buscamos apreender como, em operações precárias e provisórias, as novas identificações estão se constituindo, fazendo com que outros sentidos curriculares para o Ensino Médio sejam construídos nas escolas. Para tal, optamos por registrar negociações, ainda em curso, com demandas curriculares que estão sendo articuladas na construção dos movimentos interpretativos das escolas.

Como já desenvolvido em trabalho anterior (Costa & Lopes, 2019), entendemos por demanda curricular todas as demandas em jogo na política de currículo, referidas a questões curriculares, tais como conteúdos, tendências pedagógicas, disciplinas escolares, atividades, formas de conceber e fazer o currículo. Não conferimos a essas demandas nenhuma ideia de □ pureza □; tais demandas curriculares se hibridizam na política a demandas por condições de trabalho, relativas às questões profissionais, ao prestígio e à carreira docente, ao salário, de maneira que reivindicações de ordem

social não se separam das de ordem pessoal. Na enunciação dessas demandas, são feitas referências à tradição curricular, aos discursos pedagógicos sedimentados, mas a própria luta política modifica tanto tradições quanto demandas, constitui outros discursos em virtude das articulações realizadas.

Tendo em vista o argumento deste artigo, focalizamos aqui as demandas: por uma organização curricular disciplinar, por condições materiais projetadas pela proposta e por um currículo preparatório para o vestibular e/ou Enem.

Demanda por uma organização curricular disciplinar

Um dos efeitos que pode ser identificado nesse movimento de "implementação" da reforma tem sido o posicionamento dos professores para defenderem a especialidade de suas disciplinas. A proposta, ao estabelecer a organização curricular da FGB por áreas integradas e, ao mesmo tempo, ofertar itinerários formativos (Núcleo Integrador e Trilhas de aprofundamento) como parte diversificada, tocou em um ponto nevrálgico: as identificações docentes construídas em uma tradição disciplinar.

O suposto apagamento da "especialidade disciplinar" e a criação de estratégias curriculares que permitam "o rompimento de barreiras disciplinares" (RIO DE JANEIRO, 2022b, p. 32), já indicados na proposta nacional, visando a maior integração e aplicação em vivências práticas de um determinado conhecimento, vem gerando um movimento de contestação entre os professores e se apresentando como uma das razões de tensionamento nas escolas. Muitos professores alegam ter entrado na escola por concurso público da disciplina e que isso não está sendo respeitado. Tratam, portanto, a proposta de integração disciplinar como antagônica à sua carreira profissional. Nesse sentido, o que se reivindica em nome dessa organização disciplinar é a "autonomia de cátedra" para lecionar conhecimentos específicos da sua formação, na escolha das suas temáticas disciplinares. A estratégia política que acompanha o poder de grandes parceiros, como o Instituto Ayrton Senna, na definição de materiais pedagógicos, bem como a distribuição de projetos de trabalho pré-definidos em detrimento dos interesses particulares identificados nas escolas, contribui também para a interpretação de uma ameaça à autonomia docente.

São efeitos desses sentidos: muitos professores que não se sentem à vontade de ministrar eletivas, uma vez que elas propõem a metodologia de projetos de trabalho que remetem ao trabalho não disciplinar; professores que por não conseguirem preencher seus tempos nas escolas, em virtude da mudança da organização curricular, estão sendo alocados para dar aula no componente curricular Projeto de Vida; professores que não consideram os conteúdos, competências e habilidades de suas disciplinas contempladas nas Trilhas de aprofundamento.

É nessa perspectiva que, na tentativa de produzirem na escola o que o documento

propõe, vemos arranjos diferentes. As identificações em torno dessa demanda reúnem, por exemplo, docentes com diferentes formações e interesses, mas que neste dado contexto, se equivalem contra a ameaça que persegue os seus apagamentos identitários. Trata-se de processos contingentes de identificação.

A disputa também ocorre em torno da obrigatoriedade da disciplina. Na tentativa de combater a proposta de flexibilização do currículo "pela qual os alunos podem fazer suas escolhas quanto à área na qual deseja se aprofundar", os professores têm tentado garantir seus tempos e conteúdos. Uma forma utilizada tem sido a de conduzir as eletivas e os componentes da Trilha de aprofundamento a partir da perspectiva de sua disciplina, apagando ou minimizando inadvertidamente as possibilidades de integração tanto reafirmadas nas propostas da reforma.

Esses aspectos parecem ser ainda mais potencializados nas escolas, uma vez que os professores argumentam terem sido apenas "informados" que algumas disciplinas não seriam ofertadas de forma obrigatória e que alguns professores ficariam sem os tempos de suas disciplinas de origem, precisando ser alocados em outros componentes curriculares da proposta. Ao julgarem que o movimento de decisão não foi democrático, mas se deu no calor das decisões que precisavam ser tomadas em resposta a uma solicitação da SEEDUC-RJ, muitos se distanciaram da proposta, bloqueando debates expressivos entre as possibilidades oferecidas.

Tal situação é agravada pela falta de professores em muitas escolas, não apenas no estado do Rio de Janeiro, o que denota a amplitude da problemática desse projeto curricular³². Em audiência pública realizada pela Comissão de Educação da Alerj, em 2022, o presidente da Comissão, deputado Flávio Serafini (Psol), apresentou dados que evidenciam existirem entre 15 a 18 mil tempos de aula descobertos no Rio de Janeiro³³.

As condições de trabalho dos professores da rede estadual do Rio de Janeiro também têm peso nesse processo. De acordo com Cláudia Costin³⁴, defensora da adoção do novo modelo para o ensino médio, enquanto "o resto do país está caminhando para um ensino público de 7 a 8 horas de aula, com professores com dedicação exclusiva a uma única escola, no Rio predominam professores que dão aulas em diferentes escolas" (Jornal O Dia, 8/11/2021)

Visando a implementação do Novo Ensino Médio em 2022, a SEEDUC-RJ adotou algumas formas emergenciais, sem a necessidade de concurso público, para suprir as carências de professores na rede: a) Processo de Contratação Temporária que se configura como uma forma mais rápida e assertiva para suprir as necessidades que surgirão ao longo do ano letivo de 2022; b) Ampliação da Jornada de Trabalho com Gratificação por Lotação Prioritária - GLP, sendo permitido ao docente ministrar aulas em componente curricular diferente ao do seu ingresso, desde que habilitado pela Coordenadoria de Inspeção Escolar; e c) Processo de Mobilidade Interna, "outra

forma eficaz para captação de professores com o objetivo de preencher as vagas nos Componentes Curriculares que requerem formação específica, principalmente para os Itinerários” (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 60-61).

No entanto, os professores relatam a dificuldade de se pensar em um projeto de currículo integrado com professores que não têm condições garantidas de planejarem coletivamente suas aulas, seja pela ausência de carga-horária destinada ao planejamento ou pelo fato de os professores quase não se encontrarem nas escolas, em função da precarização de suas condições de trabalho.

Além disso, o imprevisível está presente. Por conta da ausência de professores, alguns componentes curriculares da Parte Diversificada do currículo não estão sendo oferecidos em todas as escolas. O sentimento de não se sentirem preparados ou não terem vontade de dar aula nesse novo formato curricular, tem afastado alguns professores da possibilidade de assumirem GLP, mesmo precisando de uma renda extra para compor a renda mensal.

Demanda por condições materiais projetadas pela proposta

A enunciação de que o currículo precisa se adequar para atender às demandas de "uma sociedade dinâmica que faz uso de inovações em meio digital" (RIO DE JANEIRO, 2022b, p. 27) também vem sendo uma das tônicas da reforma do Ensino Médio que ganhou eco nessa rede estadual. A integração sugerida não é apenas entre as disciplinas, mas, sobretudo, simultaneamente, entre as áreas e das áreas às suas tecnologias, visando o diálogo com a cultura digital e as novas tecnologias da informação. Essa proposta de integração já estava disposta nos parâmetros curriculares nacionais, no fim dos anos 1990.

Segundo a SEEDUC-RJ, o arranjo curricular do novo ensino médio propõe "novas possibilidades de aprendizagens, metodologias e tecnologias com vista a desenvolver competências e habilidades essenciais para o Século XXI" (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 44). A construção e adaptação de "espaços maker", isto é, em espaços de troca de experiências em cultura digital, a fim de potencializar os seus usuários como produtores de conteúdo e não apenas como consumidores de mídia (ITS Rio, 2023) em 100% das escolas até 2024, foi uma das metas estabelecidas pela SEEDUC-RJ. O objetivo é a criação de laboratórios multimídias com equipamentos para áudio, vídeo e foto, materiais eletrônicos etc. "de maneira a oferecer variados recursos para que os estudantes possam desenvolver a criatividade, o letramento digital, o *Do It Yourself* - DIT (Faça você mesmo)" (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 58).

Vale ressaltar que essa particularidade da proposta do Rio de Janeiro advém de uma parceria entre o Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio (ITS Rio) e a Fundação Mozilla, com apoio da Ford Foundation, cujo objetivo é o empoderamento digital de redes comunitárias, com base na transformação de Lan Houses em espaços makers. Essa demanda, articulada na proposta curricular do novo ensino médio, tem

sido bastante reverberada nas escolas.

Ao mesmo tempo em que a proposta de integração tecnológica é vista como positiva, é possível identificar outro efeito negativo em relação às condições materiais disponíveis para que as escolas possam acolher as propostas da suposta "inovação curricular". A reforma joga luz em demandas antigas que as escolas da rede estadual do Rio de Janeiro já vinham apresentando, no que diz respeito à melhoria da infraestrutura (falta de auditórios, salas multimídias, laboratórios e outros), à diminuição do número de alunos por turma e à necessidade do suprimento de materiais simples (como pincéis, tintas, papel) e complexos (como tecnológicos).

Soma-se a essa questão o sentimento de frustração, tanto de professores quanto de alunos, em relação à impossibilidade de execução de atividades "até muito criativas e interessantes", mas que não correspondem às condições materiais de seus contextos. Esses desafios materiais criam novas fronteiras em relação a essa proposta curricular.

Por isso, uma questão a se pensar é a de que uma proposta de mudança curricular que se pretenda universal é potencialmente fadada ao fracasso. Ainda que tente conhecer todas as condições materiais em que cada escola se encontra e prever o atendimento a todas as necessidades, não dá conta de unificar e controlar seu modo de produção.

Vale ressaltar, que não estamos querendo dizer com isso que não houve investimento financeiro para implementação da proposta. Ao contrário, uma das frentes operacionais da reforma no Rio de Janeiro (a frente de Recursos Financeiros) esteve direcionada para a "adequação de espaços, custeio de formações, disponibilização de mão de obra, aquisição de materiais e equipamentos, dentre outras estratégias que envolvam recursos financeiros para **a plena efetivação** do Novo Ensino Médio" (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 11, grifos nosso). Conforme descrito os recursos previstos foram: a) infraestrutura e suporte - R\$ 250 milhões; b) tecnologia da informação - R\$ 682 milhões; c) formação continuada - R\$ 20 milhões; d) materiais didáticos - R\$ 3 milhões (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 55-56).

O que estamos problematizando é a meta "da plena efetivação". Em uma rede tão diversa como a do Rio de Janeiro, com histórico de falta de investimento e demandas materiais variadas, o usufruto dessas "melhorias -e supostos- investimentos" está também suscetível a traduções. Indicamos que uma possível consulta a cada escola em relação a quais são suas necessidades mais imediatas, na tentativa de atender, pelo menos, ao básico para o trabalho a ser realizado, pode vir a ser uma forma mais efetiva de aplicação dos recursos do que a aplicação em projetos que se façam os mesmos para uma rede tão diversa e plural, e ainda marcada pelos diferimentos contextuais de toda política.

Demanda por um currículo preparatório para o vestibular e/ou Enem

Uma das enunciações discursivas que norteiam os sentidos da política curricular do Novo Ensino Médio é a ideia de preparar o aluno para o seu futuro. Em outras palavras, ajudá-lo a construir um projeto de vida. O significante “currículo para o futuro” também ganha força na proposta do Rio de Janeiro, em sintonia com o que está proposto na Lei 13.415/17 e em discursos da OCDE (Freitas & Coelho, 2019).

O que se espera desse futuro? Isso está em disputa. Quando analisamos o componente “Projeto de vida” e os materiais de apoio distribuídos pelo Instituto Ayrton Senna, vemos a tríade Identidade – Projeção para o futuro – Mundo do trabalho, o que parece pressupor que o sentido fixado na proposta curricular para o futuro do jovem está relacionado ao preparo para o trabalho. Isso se potencializa na proposta quando há uma projeção de aumento das escolas de ensino médio de horário integral nessa rede, com vista à oferta de itinerários formativos integrados ou exclusivos da formação técnica e profissional.

Para essa oferta, a SEEDUC-RJ conta com parcerias que “podem ser estabelecidas com instituições pertencentes a diferentes esferas administrativas públicas e, também, com instituições do Sistema S” Sesc ou Senai, ou ainda privadas, mediante convênios” (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 53). Atualmente essas parcerias atuam em 432 unidades escolares. Há parcerias estabelecidas com: FEMAR - Fundação de Estudos do Mar; Instituto Goethe/UFRJ/ UERJ; Grupo Pão de Açúcar; Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO); Instituto Net Claro Embratel; Instituto Trevo; Oi Futuro; Senai; Senac, entre outros (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 53). Como essas parcerias se desenvolvem em contextos específicos, os professores não têm identificado no currículo do novo ensino médio a possibilidade de futura formação profissional. De forma geral, eles consideram que o fato de o componente curricular Projeto de vida não pontuar para o fechamento da média do aluno tem provocado desinteresse por parte dos alunos.

Por sua vez, ao se antagonizarem com a ideia de preparo para o mercado de trabalho, os professores buscam defender um currículo que seja capaz de preparar seus alunos para o vestibular ou o Enem. O argumento que sustenta essa demanda é o de que a entrada na universidade é encarada como percurso potencial para uma mudança de vida, uma mobilidade social. Tal distinção de caminhos futuros é corroborada há muito tempo por pesquisas (Marcelino, Catão e Lima, 2009) que buscam identificar representações dos jovens a respeito de seu futuro, concluindo que os alunos da escola pública visam a inclusão social e a melhoria de vida e, muitas vezes, veem a entrada na Universidade como o caminho para realizar esse projeto, ao mesmo tempo em que existe o receio de não ingressar no nível superior e, portanto, não alcançar tal projeto. Ao compreendermos os limites *do ser* a que os alunos estão sujeitos com esse tipo de política curricular, entendemos também que

sentidos e valores de "mundo são bloqueados", não porque faltam possibilidades ou propostas das escolas, mas porque muitas propostas são excluídas pelas projeções empreendidas.

Considerações finais

As sinalizações levantadas até aqui trazem à tona questões que nos parecem importantes para os sentidos da construção da política curricular por parte de atores sociais que, como Ball (2021) destaca, "são marginalizados ou passam despercebidos" por aqueles que acreditam haver um único centro na elaboração da política. A nossa proposta foi a de trazer uma reflexão sobre o quanto os diferimentos da política se multiplicam a cada leitura e a cada tentativa de institucionalização da proposta. Por mais que existam normas a serem seguidas, e tais normas sempre existem uma vez que as relações de poder as constituem, sempre há diferimentos, traduções, suplementações, tornando a política menos previsível e controlável do que muitos apostam que ela seja.

É por meio dessas sinalizações que tratamos a política curricular como produção contextual discursiva. Neste texto, destacamos os efeitos do discurso disciplinar sobre a reforma do ensino médio, salientando o quanto demandas disciplinares se articulam a outras demandas curriculares no antagonismo aos sentidos de integração propostos pela reforma. Nesse processo, ainda em curso e nunca plenamente fechado, o antagonismo à integração curricular é representado como antagonismo aos que propõem os itinerários formativos. Tal antagonismo, contudo, não se limita à esfera pedagógica ou a qualquer posição que se possa ter em relação ao currículo integrado ou ao currículo disciplinar. As demandas por uma organização curricular disciplinar se articulam a demandas por condições materiais projetadas pela proposta e às demandas por um currículo preparatório para o vestibular e/ou Enem, além de estarem atravessadas pelas insatisfações do professorado que vêm de longa data e se conectam às identificações profissionais.

Temos procurado contribuir para outras leituras sobre a política para o ensino médio por meio de debates que operam na perspectiva de ampliar as possibilidades de tornar essa produção curricular mais significativa para cada escola. Vislumbramos um viés de "esperança" no desenvolvimento de parcerias contextuais com as escolas e com os professores nelas atuantes, como também por meio de pesquisas que evitam produzir um outro centro para a política de currículo - nesse caso, um centro gestado pela teoria curricular. Tentamos investir nos deslocamentos dos centros constituídos e supostos como sedimentados para todo sempre. Isso porque, ainda que uma política curricular centralizada pareça "aprisionar" práticas a partir de suas normativas, esse caminho não se sustenta por si. Os múltiplos contextos, nas secretarias, nas escolas, na vida, escapam a essa lógica e produzem constantemente novas significações da

política curricular, novos sentidos para os sujeitos da política curricular.

Em diálogo com nossos pares, defendemos e mantemos nosso posicionamento político de luta contra a padronização curricular, conforme tem-se destacado há tempos, seja por meio da crítica à BNCC ou recentemente ao NEM. Reafirmamos que, ainda que haja regras próprias de cada contexto, é importante pensar que os sistemas de significação dados são sempre provisórios, precários e produzidos por antagonismos. O contexto da escola pode ser compreendido como o espaço de movimento contínuo em que suas traduções podem subverter e suplementar as regras do jogo político. Acreditamos ser essa uma possibilidade radical para garantir espaços democráticos que defendam outras lógicas, capazes de valorizar a contextualização da política e, dessa forma, produzir diferimentos que tornem o currículo mais democrático e mais sintonizado com a justiça social e a vida dos estudantes.

Referências

- Associação Junior Achievement. (2021). *Relatório Trilha empreendedora*, Rio de Janeiro.
- Ball, S. (2014). *Educação global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: EDUEPG.
- Ball, S. (2021). *Como as escolas fazem as políticas: Atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa; UEPG.
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992) *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- BRASIL. (2017). *Lei 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 1° 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: Planalto.
- Brasil. (2018a). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (2018b). *Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018* (Institui a BNCC-EM, como etapa final da Educação Básica). Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (2018c). *Guia de implementação da Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC.
- Burity, J. (2015). Políticas de minoritização religiosa e glocalização: notas para um estudo de redes religiosas de ativismo sócio-político transnacional. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 18(7): 9-30.
- Burity, J. (2021). The Brazilian Conservative Wave, the Bolsonaro Administration, and Religious Actors. *Brazilian Political Science Review*, 15(1), e0005-e0005-19.
- Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. (2021). *Deliberação CEE nº 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: CEE/RJ.

Cavaliere, A. M. (2007). O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), 303-332.

Cunha, L. A. (2006). Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, 1(2), 1-15.

Cunha, L. A. (2012). O Estado do Rio de Janeiro e o ensino religioso na educação pública: a experiência dos municípios de Duque de Caxias e Petrópolis. *Notandum*, 15(1), 17-21.

Dias, R. E., & Borges, V. Por uma educação/aprendizagem ao longo da vida: traços discursivos nas políticas curriculares. In A. C. Lopes, A. L. Oliveira, & G. Oliveira (Orgs.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação* (pp. 333-360). Recife: Editora UFPE.

Ferreti, C., & Silva, M. R. (2017). Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, 38(139), 385-404.

Freitas, R. G.; Coelho, H. R. (2019). Futuro antecipado da Educação: OCDE e controle do conhecimento global. *Revista Roteiro*, 44(3), 1-24.

Gigante, C. C. (2021). *A educação integral na Base Nacional Comum Curricular*. [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].

Laclau, E. (2021). *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj.

Lopes, A. C. (2019). Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, 13(1), 59-75.

Lopes, A. C. (2023). Conflitos em torno da reforma e da revogação da reforma do ensino médio: contribuições para debate. *Texto-base da apresentação no Seminário da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd "O que as pesquisas têm a dizer sobre o Ensino Médio? Subsídios para a Consulta Pública"*, Unirio, Rio de Janeiro.

Lopes, A. C., & Costa, H. H. (2019). School Subject Community in Times of Death of the Subject. *Policy Futures in Education*, 17(2), 105–121.

Lopes, A. C., Cunha, E., & Costa, H. H. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 392-410.

Its Rio; Rio Mozilla Club. (2017). *Repensando a inclusão digital: espaços makers e educação digital no Rio de Janeiro*.

https://itsrio.org/wp-content/uploads/2017/03/20170331_Report-Rio-Mozilla-Club_PT-BR.pdf.

Marcelino, M. Q. S, Catão, M. F. F. M., & Lima, C. M. P. (2009). Representações Sociais do Projeto de Vida entre Adolescentes no Ensino Médio, *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(3), 544-557.

Mouffe, C. (2005). *On the Political*. London: Routledge.

Mouffe, C. (2015). *Sobre o Político*. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes.

Novo Ensino Médio. (2023). *NEM Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ.

Oliveira, G. G. (2014). Educação, laicidade e pluralismo: Elementos para uma genealogia dos debates sobre o ensino religioso no Brasil. *Teias*, 15(36), 43-60.

Rio de Janeiro. (2019). *Lei Estadual nº. 8.585, de 25 de outubro de 2019* (Modifica a lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000, que dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do rio de janeiro, e dá outras providências). Rio de Janeiro: Governo do Estado.

Rio de Janeiro. (2021). *Resolução SEEDUC nº 5.946, de 26 de maio de 2021* (Estabelece as ações de Implementação do Novo Ensino Médio e Calendário de Execução das respectivas ações no âmbito da SEEDUC-RJ). Rio de Janeiro: SEEDUC.

Rio de Janeiro. (2021). *Resolução SEEDUC nº 5.911, de 02 de fevereiro de 2021* (Institui Comitê de Implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: SEEDUC.

Rio de Janeiro. (2022a). *Novo Ensino Médio: Plano de implementação*. Rio de Janeiro: SEEDUC. <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRJ.pdf/@@download/file/PLIRJ.pdf>.

Rio de Janeiro (2022b). *Currículo referencial do Estado do Rio de Janeiro. Ensino Médio*. Rio de Janeiro: SEEDUC.

<https://drive.google.com/file/d/1qlzpl-no5bTul9dF5T8inrbyBR7qmSEX/view>.

Rio de Janeiro. (2022c). *Catálogo de Itinerários Formativos*. Rio de Janeiro: SEEDUC. <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/catalogo-if.pdf>.

Rio de Janeiro. (2023a). *Projeto de Vida: identidade. Orientação para planos de aulas. 1º ano, 1º semestre*. Rio de Janeiro: SEEDUC. <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/materiais/cad.est-pv-aluno-1ano-1sem.-identidade.pdf>.

Rio de Janeiro. (2023b) *Projeto de Vida: Mundo do trabalho. Orientação para planos de aulas. 3º ano, 2º semestre*. Rio de Janeiro: SEEDUC. <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/materiais/cad.est-pv-aluno-3ano-2sem.-mundodotrabalho.pdf>.

Rio de Janeiro. (2023). *Votação na Alerj pretende adiar adoção do Novo Ensino Médio para 2023*. Rio de Janeiro: Jornal O Dia 8/11/2021.

Selles, S., Dorvillé, L. F. M., & Pontual, L. V. (2016). Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações para o ensino de ciências/biologia. *Ciênc. Educ.*, 22(4), 875-894.

Silva, M. R. (2018). ABNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, 34, 1-15.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

Silva, B. B. C., & Barbosa, C. S. (2022). Empreendedorismo e o Novo Ensino Médio: a atuação da ONG Junior Achievement na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, 11(2), 1-19.

<https://doi.org/10.35819/tear.v11.n2.a6278>

Souza, J., & Araújo, F. (2020). Solução educacional para o ensino médio? Análise da política de ensino médio integral no estado do Rio de Janeiro. *RBPAE*, 36(3), 1196 - 1219.

Notas

¹ Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj. Bolsista 1A do CNPq, Cientista do Nosso Estado Faperj, Procientista Faperj/Uerj. Suas pesquisas são também financiadas pelo Proex/Capes. E-mail: alicecasimirolopes@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9943-9117>.

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Grupo de Pesquisas Curriculares (GPeC), com apoio Faperj. E-mail: clarissacraveiro@id.uff.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3392-7112>.

³ Professora Associada da Faculdade de Educação da Uerj. Departamento de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão. E-mail: vivianegpeixoto@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9444-5750>.

⁴ O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, resolve: Art. 1º **Suspender os prazos de que tratam os artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Portaria MEC no 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, pelo prazo de 60 (sessenta) dias após a conclusão da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio**, instituída pela Portaria MEC no 399, de 8 de março de 2023. (PORTARIA n. 627, DE 4 DE ABRIL DE 2023 - *grifo nosso*)”.

⁵ A Consulta Pública teve início em abril. Apresenta 11 questões. Pode ser realizada pelo seguinte endereço: Governo Federal - Participe + Brasil - Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (www.gov.br).

⁶ A implementação do novo ensino médio dividiu opiniões tanto de especialistas como de deputados em seminário promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados no dia 17/05/2023. [Novo ensino médio divide opiniões de deputados e educadores em seminário na Câmara - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](https://www.camara.leg.br/noticias/17052023-novo-ensino-medio-divide-opiniones-de-deputados-e-educadores-em-seminario-na-camara)

⁷ Apresentado por 12 parlamentares – todos das federações PT-PC do B -PV e Psol -Rede. Dentre eles encontra-se: João Carlos Bacelar Batista (Partido PV-BA) - Autor; Tarcísio Motta de Carvalho (Partido: PSOL - RJ); Chico Alencar (Partido: PSOL – RJ) e outros. O PL foi formulado por um grupo de especialistas em educação, que são críticos ao Novo Ensino Médio (conhecido pela sigla NEM, instituído pela Lei 13.415/2017), aprovado no governo de Michel Temer (MDB): Andressa Pellanda, Carlos Artexes Simões, Carlota Boto, Catarina de Almeida Santos, Daniel Cara, Elenira Vilela, Fernando Cássio, Ivaldo Bodião, Jaqueline Moll, Monica Ribeiro da Silva, Salomão Ximenes e Sandra Regina de Oliveira Garcia.

Dentre as mudanças indicadas nesse projeto em tramitação, pode-se dizer que a redivisão da carga horária para cada uma das partes constitutivas do NEM tem seu lugar de notoriedade - já que muitas disciplinas estão sendo afetadas por diminuição de sua carga-horária como obrigatória. Propõe-se 2.400 horas de formação geral e 600 horas de parte diversificada em substituição à configuração atual que é de até 1.800 horas de formação geral e pelo menos 1.200 horas de parte diversificada.

⁸ De acordo com Mouffe (2015), político - refere-se a dimensão de antagonismo constitutiva das sociedades humanas (espaço de poder e conflito) já a política refere-se ao conjunto de

práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político.

⁹ Grupo de pesquisa do ProPEd/Uerj dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/34701 Os doutorandos Bruno Silva Godoy, Marinazia Cordeiro Pinto e Raquel Garcia Braga de Lima contribuíram mais diretamente para a pesquisa cujos resultados são apresentados neste artigo.

¹⁰ Projeto apoiado pela Faperj, por meio do Edital Melhoria da Escola Pública.

¹¹ Pedro Fernandes (PSC, 01/2019 a 09/2020); Plínio Comte Leite Bittencourt (Cidadania, 09/2020 a 06/2021); Alexandre Valle Cardoso (PR, 06/2021 a 12/2022); Patrícia Reis (PL, 01/2023 a 03/2023); Roberta Barreto de Oliveira (PL, 03/2023 até os dias atuais). Para maiores detalhes ver: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2023/03/governo-do-rio-troca-secretaria-de-educacao.ghtml> Acessado em 10 de junho de 2023.

¹² Frente estratégica; Frente de Comunicação e Mobilização; Frente de Organização da Oferta de Matrículas na Rede; Frente de Recursos financeiros; Frente Infraestrutura e Suporte; Frente de Normatização e articulação; Frente de Ensino-aprendizagem e Sistema de Gestão Escolar (incluindo o sistema de matrículas e certificação).

¹³ [No Rio de Janeiro, reforma do ensino médio será implementada | Geral \(brasildefato.com.br\)](https://brasildefato.com.br)

¹⁴ A proposta é de autoria de André Ceciliano e dos Deputados Waldeck Carneiro (PT), Carlos Minc (PSB) e Flavio Serafini (PSOL).

¹⁵ Esse adiamento foi defendido inclusive por grupos favoráveis a reforma. Nesse caso, o que estava sendo alegado era que as trocas de gestão da SEEDUC-RJ (no caso, quatro secretários diferentes no período de um ano) poderia dificultar a efetividade implementação do Novo Ensino Médio nas escolas do Rio de Janeiro.

¹⁶ De acordo com a SEEDUC-RJ, todos os inscritos receberam as informações necessárias para acesso à plataforma virtual de aprendizagem - Google Classroom - para realização da formação a distância, baseada nas tecnologias educacionais e educação on-line. A organização das capacitações foi modular, a partir de trilhas de aprendizagem, com momentos síncronos: Lives via YouTube. Durante o período de inscrição, foram recebidas 3.508 (três mil e quinhentas e oito) solicitações e, destes, 2.257 (dois mil e duzentos e cinquenta e sete) profissionais concluíram o processo formativo (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 51).

¹⁷ FOREMP | Curso de Especialização Lato Sensu em Formação de Professores em Empreendedorismo e Gestão para o Ensino Médio (ForEMP) (uff.br).

¹⁸ [Estação Empreender | Curso de extensão Estação Empreender \(uff.br\)](http://uff.br). O curso visa desenvolver competências para a educação baseada no fazer e para o uso de ferramentas digitais no ensino médio. É oferecido na modalidade à distância, com carga horária de 90 horas, ao longo de 12 semanas, utilizando o ambiente de aprendizagem Moodle.

¹⁹ [EMPREENDEDORISMO | Departamento de Empreendedorismo UFF](http://uff.br)

²⁰ https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Boletim-REDE-ESTADUAL-15_08_2022-versao-site.pdf Acessado em 10 de junho de 2023.

²¹ O ensino da Língua Inglesa é obrigatório na Formação Geral Básica (Lei 13.415/2017).

²² Para tal, além dos trabalhos de Joanildo Burity já citados, recomendamos Oliveira (2014).

²³ Instituto Ayrton Senna - é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que tem

com objetivo "dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2023).

²⁴ A estrutura curricular era organizada entre Núcleo integrador (Projeto de vida, Estudos orientados e Projetos de intervenção e pesquisa) e Áreas do conhecimento.

²⁵ Escolas interculturais: fazer notas explicativa.

²⁶ O livro é dividido em 3 módulos: 1) Quem sou eu: autoconhecimento, trajetória e potencialidades – "para saber quem queremos ser é preciso saber quem somos" (p.8); 2) Eu, cidadão – "a expansão de seu projeto de vida começa com a exploração de sua relação com o outro" (p.40) e 3) Meu projeto de vida – "várias escolhas são realizadas durante o planejamento de um projeto de vida, por isso é fundamental fazer uma reflexão sobre os aspectos que são determinantes na tomada de decisão" (p.74).

²⁷ Artes, Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas

²⁸ [Trilha Empreendedora \(jarj.org.br\)](http://Trilha Empreendedora (jarj.org.br))

²⁹ Em 2021: 1º ano: Cidadania e desenvolvimento pessoal: Aprender pra quê, Economia Pessoal e Negócios Sustentáveis; 2º ano: Mercado de trabalho: Conectado com o Amanhã, Vamos Falar de Ética e Negócios Sustentáveis e 3º ano: Empreendedorismo: Futuro do Trabalho e Gestão de Projetos (Tradicional e Ágil).

³⁰ O Programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela [Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009](#), no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela [Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016](#). O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de **propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio**, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um **currículo dinâmico, flexível**, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e **fortalecer o protagonismo juvenil** com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. A adesão ao Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, que selecionam as escolas de Ensino Médio que participarão do programa EMI. Essas escolas receberão apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de suas Propostas de Redesenho Curricular (PRC).

³¹ As ações propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades nos seguintes Campos de Integração Curriculares (CIC): I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras; V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição das Artes; VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; III - Protagonismo Juvenil.

³² Segundo dados da Rede Escola Pública e Universidade (Repu), o cenário da falta de professores é alarmante: "é como se os/as estudantes tivessem, em vez de cinco dias letivos

por semana, apenas quatro”, apontam os pesquisadores da Repu, ligados à Universidade Federal do ABC (UFABC), à Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e ao Instituto Federal de São Paulo (IFSP)", <https://expresso.estadao.com.br/naperifa/novo-ensino-medio-sofre-com-a-falta-de-professores-da-rede-publica/>, Estadão Conteúdo, 6 de junho de 2022, em Educação, Na Perifa acesso em 16/06/2023.

³³ Brasil de Fato | Rio de Janeiro (RJ) | 27 de Outubro de 2022.

³⁴ Diretora geral do Centro de Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV).