

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Miguel Angelo Castelo Gomes**

**A implementação do Novo Ensino Médio: o lugar da  
Filosofia e da Sociologia no currículo da rede estadual de  
ensino do Rio de Janeiro**

**Rio de Janeiro,  
Abril de 2025**



**Miguel Angelo Castelo Gomes**

**A implementação do Novo Ensino Médio: o lugar da Filosofia e da  
Sociologia no currículo da rede estadual de ensino do Rio de  
Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Dra. Naira da Costa  
Muylaert Lima

**Rio de Janeiro,  
Abril de 2025**



**Miguel Angelo Castelo Gomes**

**A implementação do Novo Ensino Médio: o lugar da Filosofia e da Sociologia no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

**Profa. Dra. Naira da Costa Muylaert Lima**  
Orientadora e Presidente da Banca  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof. Dra. Alicia Maria Catalano de Bonamino**  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof. Dr. Edgar de Brito Lyra Netto**  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Dr. José Maurício Avilla Carvalho**  
Instituto Article - SP

Rio de Janeiro, 16 de abril de 2025.

Todos os direitos reservados. A reprodução total ou parcial do trabalho é proibida sem a autorização da Universidade, do autor ou da orientadora.

### **Miguel Angelo Castelo Gomes**

Graduou-se em Filosofia e Teologia pela PUC-Rio. É mestre em Educação pela PUC-Rio e em Filosofia e Ensino pelo CEFET-Rio. Integra o Laboratório de Avaliação da Educação, LAEd, da PUC-Rio.

#### Ficha Catalográfica

Gomes, Miguel Angelo Castelo

A implementação do Novo Ensino Médio: o lugar da Filosofia e da Sociologia no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro / Miguel Angelo Castelo Gomes; orientadora: Naira da Costa Muylaert Lima. – 2025.

131 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Filosofia e sociologia. 3. Estudos e práticas. 4. Implementação de políticas públicas. 5. Ensino médio. 6. Currículo. I. Lima, Naira da Costa Muylaert. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

*Para minha mãe Zilma, aquela que, além de ter me  
gerado neste mundo, a cada instante segue ainda me  
gerando a Vida.*

## Agradecimentos

A Jesus Misericordioso e Sua Mãe, Maria Santíssima, por sempre me inspirarem.

Ao CNPQ, à CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais não seria possível realizar esta dissertação e, com isso, aprimorar minha formação acadêmica, profissional e humana.

A cada profissional de Educação – em especial, a Raquel Valentim Alves Bastos, por ser sinal amoroso de Deus em tempos difíceis - e a cada estudante das unidades escolares da SEEDUC-Rio por onde passei nestes 10 anos de docência em Filosofia e Sociologia. Com vocês, vou me constituindo melhor enquanto ser humano e professor a cada instante.

Aos professores e professoras da SEEDUC-Rio que gentilmente aceitaram participar das entrevistas. Aprendi muito com a experiência de cada um de vocês.

Ao Departamento de Educação da PUC-Rio, à equipe docente, à secretaria, à coordenação e aos meus colegas, por contribuírem amplamente com meu aprimoramento enquanto pesquisador, professor e ser humano. Em especial, agradeço à professora Cynthia Paes de Carvalho pela oportunidade ímpar de aprendizado durante o cumprimento do meu estágio docente na pós-graduação.

Às minhas queridas amigas de mentoria, em especial, à Débora Vieira, Anna Clara Cadilhe, Fabrícia Vianna, Letícia Diniz e Gisele Barros, gratidão por tornarem esta jornada muito mais suave e possível, através do amor, parceria e presença de vocês. Construimos esta amizade desde o *lockdown* pandêmico. E aqui chegamos. Sonhamos juntos e conquistamos juntos. Amo vocês!

À minha querida orientadora, professora Naira Muylaert, pela confiança, pela doçura, pelo respeito, pelo incentivo, pela empatia e pela dedicação afetuosa não apenas no que se refere a esta pesquisa mas, sobretudo, em todo âmbito da Pós-Graduação. Agradeço por me inspirar enquanto pesquisador e professor.

Aos professores Edgar Lyra, Alicia Bonamino e José Maurício Avilla Carvalho por se fazerem presentes na Banca Examinadora, não apenas pela avaliação da pesquisa mas, sobretudo, também pelas significativas contribuições depreendidas da nossa interação. Agradeço também aos professores Karina Carrasqueira Lopes e Cynthia Paes de Carvalho, por se disporem enquanto

suplentes nesta Banca.

A minha família e, em especial, minha mãe Maria Zilma e irmãs Maria das Graças e Ana Lúcia, por me apoiarem em todos os momentos e de todas as formas. Obrigado por tudo e por tanto. Amo muito vocês.

Ao meu saudoso pai, Francisco de Sales, sua memória me inspira a sempre ser, diante de uma pessoa humana, apenas mais outra pessoa humana. Gratidão por seu inestimável e inesquecível legado.

Às paróquias São Sebastião, Santo Antônio e Nossa Senhora Aparecida, na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, por serem para mim espaço de encontro com Deus, comigo mesmo e com os outros.

Ao meu querido grupo de pesquisa, LAEd, pelas ricas trocas de saberes e experiências, em especial, a Deisilucy Sequeira, por sempre se dispor a ajudar.

Aos colegas professores-formadores da SEEDUC-Rio, em especial, aos do Pólo Rio I, no CE Júlia Kubitschek, por toda compreensão e auxílio.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## Resumo

GOMES, Miguel Angelo Castelo; LIMA, Naira da Costa Muylaert. **A implementação do Novo Ensino Médio: o lugar da Filosofia e da Sociologia no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro**. 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2025.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a percepção dos professores sobre o lugar que estudos e práticas de Filosofia e Sociologia ocupam no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. De forma mais específica, objetiva-se compreender se houve mudança, no período entre 2016 e 2024, no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e se essas mudanças contemplam as reivindicações feitas pelos estudantes por aumento de carga horária das disciplinas de Filosofia e Sociologia e como é a sua implementação nas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Para isso, foram analisados documentos curriculares – particularmente a BNCC, os documentos normativos do NEM e os documentos curriculares da Seeduc-RJ - e realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado com professores de Filosofia e Sociologia que atuam pelo menos a partir de 2016 (ano do movimento Ocupa Tudo) até os dias de hoje na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, com a seleção docente ocorrendo através da técnica bola de neve, onde um entrevistado indica outro possível entrevistado. Em 2017, com a implementação do NEM e as mudanças na BNCC, Filosofia e Sociologia – denominadas nesses documentos como estudos e práticas – as redes estaduais precisaram alterar seus currículos a fim de se alinhar às diretrizes do NEM. Com isso, o NEM trouxe mudanças curriculares importantes para o ensino médio e para Filosofia e Sociologia. Compreender como se dá a implementação desses estudos e práticas e se transformações curriculares contemplam a reivindicação discente justifica a pesquisa. Alguns dos resultados obtidos nesta investigação apontam, dentre outras coisas, que algumas aulas de Filosofia e Sociologia são dadas nas disciplinas Projeto de Vida e Itinerários Formativos e que as modificações que o documento curricular da Seeduc-Rio sofreu em 2016 para atender as reivindicações dos alunos, em relação à carga horária de Filosofia e Sociologia, na prática, a partir da implementação do Novo Ensino Médio no estado fluminense, não foram efetivamente implementadas.

**Palavras-chave:**

Filosofia e Sociologia; Estudos e Práticas; Implementação de políticas públicas;  
Ensino Médio; Currículo.

## Abstract

GOMES, Miguel Angelo Castelo; LIMA, Naira da Costa Muylaert. **The implementation of the New High School: the place of Philosophy and Sociology in the curriculum of the state education network of Rio de Janeiro.** 2025. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2025.

The general objective of this research is to investigate teachers' perceptions of the place that Philosophy and Sociology studies and practices occupy in the curriculum of the Rio de Janeiro state education system. More specifically, the aim is to understand whether there were changes, between 2016 and 2024, in the curriculum of the Rio de Janeiro state education system and whether these changes take into account the demands made by students for an increase in the workload of Philosophy and Sociology subjects and how they are implemented in schools in the Rio de Janeiro state education system. To this end, curricular documents were analyzed - particularly the BNCC, the normative documents of the NEM and the curricular documents of Seeduc-RJ - and interviews with semi-structured scripts were conducted with Philosophy and Sociology teachers who have worked at least since 2016 (the year of the Ocupa Tudo movement) until today in the Rio de Janeiro state education system, with teacher selection occurring through the snowball technique, where one interviewee indicates another possible interviewee. In 2017, with the implementation of the NEM and the changes in the BNCC, Philosophy and Sociology – referred to in these documents as studies and practices – the state networks needed to change their curricula in order to align with the NEM guidelines. As a result, the NEM brought important curricular changes to high school and to Philosophy and Sociology. Understanding how these studies and practices are implemented and whether curricular changes meet students' demands justifies the research. Some of the results obtained in this investigation indicate, among other things, that some Philosophy and Sociology classes are taught in the Life Project and Training Itineraries disciplines and that the changes that the Seeduc-Rio curricular document underwent in 2016 to meet students' demands, in relation to the workload of Philosophy and Sociology, in practice, since the implementation of the New High School in the state of Rio de Janeiro, were not effectively implemented.

**Keywords:**

Philosophy and Sociology; Studies and Practices; Implementation of public policies; High School; Curriculum.

## Lista de quadros

Quadro 1	Principais leis e documentos nacionais analisados neste trabalho	20
Quadro 2	Principais leis e documentos fluminenses analisados neste trabalho	22
Quadro 3	Algumas características dos(as) entrevistados(as)	25
Quadro 4	Tempos de aula de Filosofia e Sociologia na Reorientação Curricular (2005)	64
Quadro 5	Tempos de Filosofia e Sociologia no ensino médio regular, sendo a Resolução n. 4746/2011	69
Quadro 6	Tempos de Filosofia e Sociologia no ensino médio regular, sendo a Resolução SEEDUC n. 5440/2016	71
Quadro 7	Síntese da ampliação da carga horária de Filosofia e Sociologia no ensino médio da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, segundo os documentos curriculares	72
Quadro 8	Tempos de Filosofia e Sociologia no ensino médio regular, segundo a Resolução SEEDUC n. 6035/2022	74
Quadro 9	Tempos de Filosofia e Sociologia no ensino médio regular, segundo a Resolução SEEDUC n. 6313/2024	111

## Lista de figuras

Figura 1	Os sujeitos de pesquisa na técnica “bola-de-neve”	24
Figura 2	Síntese da trajetória da Filosofia e da Sociologia nas normativas nacional e fluminense	77

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>14</b>
<b>1 Metodologia .....</b>	<b>19</b>
<b>2 Referencial Teórico.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Burocratas de nível de rua e discricionariedade.....</b>	<b>29</b>
<b>3 A Filosofia e a Sociologia nas políticas públicas educacionais.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 A Filosofia e a Sociologia nas políticas curriculares nacionais .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 As políticas curriculares do Estado do Rio de Janeiro .....</b>	<b>61</b>
3.2.1 Entre 1996 e 2016 .....	62
3.2.2 E entre 2016 e 2024.....	70
<b>4 Análise dos dados.....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 Estudos e Práticas .....</b>	<b>79</b>
4.1.1 Discricionariedade, crenças, valores, práticas e interações.....	84
<b>4.2 A reivindicação discente do Movimento Ocupa Tudo (2016) e o Currículo Referencial da SEEDUC-Rio (2022).....</b>	<b>103</b>
<b>5 Considerações Finais .....</b>	<b>108</b>
<b>Referências .....</b>	<b>113</b>
<b>Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>123</b>
<b>Apêndice 1 - Roteiro das entrevistas semiestruturadas .....</b>	<b>127</b>

## Introdução

Foi no ano de 2015, nos estados de São Paulo e Goiás, que se iniciou o movimento de ocupação das escolas que se alastrou para outros estados e se estendeu até o ano de 2016. Tais ocupações foram organizadas e protagonizadas pelos estudantes do ensino médio, como forma de manifestar insatisfação com a política pública educacional do país e de reivindicação por melhoria da qualidade do ensino ofertado. Em São Paulo, por exemplo, a ocupação das escolas foi motivada pelo posicionamento contrário dos alunos e familiares ao projeto de reestruturação da Rede de Ensino Estadual, sem consulta prévia à população. Esse projeto previa instituir o ciclo único e, para isso, cerca de uma centena de escolas seria fechada, sendo os estudantes compulsoriamente transferidos para outras unidades (Tomaz, 2019). Para a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, a organização das escolas por ciclos levaria a um ensino com melhor qualidade. Já, para os alunos, as escolas não tinham infraestrutura suficiente para comportar essa reestruturação, que geraria uma superlotação das salas de aula. O governo do estado de São Paulo acabou recuando e nenhuma escola foi fechada.

Em Goiás, a ocupação das escolas foi motivada pelo processo de mercadorização da educação pública. De acordo com Tomaz (2019), desde o ano de 2011, o estado vem contando com o trabalho de instituições privadas nacionais (Fundação Itaú) e estrangeiras (*Bain & Company*, sediada em Boston) para promover uma reestruturação do sistema educacional do estado. O projeto de reforma, intitulado “Pacto pela Educação”, previa, dentre outras coisas, transferir a administração das escolas públicas para entidades filantrópicas, compreendidas como organizações sociais (OS). Foi a insatisfação com esse novo modelo de gestão que desencadeou a ocupação das escolas pelos estudantes, alicerçada no lema “Educação não é mercadoria” (Tomaz, 2019). Devido à enorme pressão e à repercussão nacional que as ocupações ganharam na mídia, o governo estadual recuou na implementação do novo modelo de gestão.

No Rio de Janeiro, sob o lema “Ocupa Tudo”, o movimento de ocupação das escolas se iniciou em 2016. A principal motivação foi o apoio à greve dos professores – que denunciavam as condições precárias de trabalho e reivindicavam, além das melhorias nas condições de infraestrutura das escolas, aumento dos

salários, fim do parcelamento salarial, pagamento do 13º (que não havia sido efetuado no ano anterior) e combater os prejuízos que os servidores teriam com a proposta de reforma da previdência dos servidores que estava em debate naquele momento (Santos, 2020). Além desse apoio, os estudantes também levaram outras pautas para a ocupação das escolas: demandas específicas de cada escola – sobretudo em termos de infraestrutura – e demandas comuns a todas as escolas, tais como: melhoria na qualidade da merenda escolar, maior participação da comunidade nos processos decisórios, o fim do Sistema de Avaliação da Educação Básico do Rio de Janeiro (SAERJ), eleição direta para o cargo de diretor, preenchimento da falta de professores em diferentes disciplinas e ampliação da carga horária para as disciplinas de Filosofia e Sociologia (Tomaz, 2019). Posteriormente, a oposição à proposta de Emenda Constitucional 241/2016 (conhecida como a “lei do ‘Teto dos Gastos’”) e à proposta de reforma do ensino médio (naquele momento, Medida Provisória n. 746/2016) também foram incorporadas à pauta da ocupação das escolas (Santos, 2020)

Embora nem todas as demandas tenham sido atendidas, os alunos fluminenses obtiveram algumas conquistas com o movimento de ocupação das escolas: a política de avaliação – SAERJ – foi descontinuada; o preenchimento do cargo de diretor passou a ser realizado por eleição; e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) alterou o currículo da rede a fim de ampliar a carga horária das disciplinas de Filosofia e Sociologia (Tomaz, 2019; Santos, 2020).

Essa última conquista é o foco deste estudo, pois, no mesmo ano de ocupação das escolas fluminenses, a Medida Provisória n. 746/2016, que posteriormente foi convertida na lei que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), anunciou, no parágrafo segundo do artigo 3º, modificações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativa ao ensino médio, incluindo educação física, artes, sociologia e filosofia enquanto *Estudos e práticas* – conceito este um tanto impreciso e que não carrega o mesmo sentido terminológico de “disciplina” ou “componente curricular” (Carvalho, 2023).

Importa mencionar que, em 2008, a lei n. 11.684 alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) para estabelecer a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos escolares

do ensino médio. Dez anos depois, em 2018, a BNCC do ensino médio é homologada e converte essas disciplinas em *estudos e práticas*.

Em vista disso, observa-se que, em 2016, os estudantes ocuparam as escolas estaduais no Rio de Janeiro reivindicando e conquistando a ampliação da carga horária de Filosofia e Sociologia, ao passo que as políticas educacionais nacionais – particularmente a BNCC e o NEM – parecem ter caminhado na contramão das reivindicações dos alunos, deslocando Filosofia e Sociologia do *status* de disciplina para o *status* de estudos e práticas – o que pode ter contribuído para a não implementação do aumento da carga horária dessas duas disciplinas, conforme acordado entre a SEEDUC-RJ e os estudantes em 2016.

Considerando esse cenário, este trabalho se propõe a investigar a percepção dos professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro sobre o processo de implementação do NEM neste estado. Mais especificamente, interessa a este estudo investigar qual o lugar da Filosofia e da Sociologia no currículo da rede estadual de ensino – sobretudo a partir do entendimento dessas duas áreas do conhecimento como Estudos e práticas e não como Componente curricular – conforme consta na BNCC e no NEM. O objetivo principal é, portanto, compreender, a partir das percepções dos professores, se a reivindicação dos estudantes, conquistada em 2016, está sendo contemplada na implementação do NEM nas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

A partir desse objetivo central, levantam-se as seguintes questões: qual a percepção dos professores sobre a implementação do NEM e sobre o lugar que Filosofia e Sociologia ocupam no currículo da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e nos currículos escolares? O que dizem os documentos curriculares da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro no período 1996-2024 em relação aos estudos e práticas de Filosofia e Sociologia? A reivindicação dos alunos fluminenses por mais tempo curricular de Filosofia e Sociologia está contemplada na implementação do NEM nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro?

Considerando que uma das reivindicações feitas pelos estudantes fluminenses no movimento de ocupação das escolas foi o aumento da carga horária curricular de Filosofia e Sociologia, e que elas perderam o *status* de disciplinas ou componentes curriculares e passaram a ser entendidas como estudos e práticas na BNCC, este estudo parte de dois pressupostos principais: 1) a reforma curricular da

Seeduc-RJ, impulsionada pela BNCC e pelo NEM, foi na contramão da reivindicação dos estudantes do movimento Ocupa Tudo, o que fez com que o acordo com os estudantes, feito em 2016, não se efetivasse; 2) dada a ambiguidade do termo *estudos e práticas*, que caracteriza Filosofia e Sociologia na BNCC, essas duas áreas de conhecimento acabaram ocupando um lugar secundário no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Esses pressupostos levam a algumas questões que essa pesquisa busca responder:

1) O que significa o termo *estudos e práticas* utilizado pela BNCC para as disciplinas de Filosofia e Sociologia? Por que algumas áreas do conhecimento, como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, foram colocadas como *estudos e práticas* e outras áreas do conhecimento foram definidas como disciplinas ou componentes curriculares na BNCC?

2) No período de 1996 a 2024, houve mudanças nos documentos curriculares da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro com relação à Filosofia e Sociologia? Que mudanças foram essas? Quando que elas foram feitas? Por que elas foram feitas?

3) Como se dá a implementação dos estudos e práticas de Filosofia e Sociologia nas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro? Qual a carga horária delas? Qual a formação dos professores que ministram esses estudos e práticas? Qual o material didático utilizado?

4) O lugar que Filosofia e Sociologia possuem nos documentos curriculares da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e na percepção dos professores contempla a reivindicação feita pelos alunos no movimento de ocupação das escolas em 2016?

Entendem-se como objetivos desta pesquisa:

- **Objetivo geral:**

- Investigar, a partir dos documentos normativos e da percepção dos professores, o lugar que os estudos e práticas de Filosofia e Sociologia ocupam no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e como essas duas áreas do conhecimento são implementadas nas escolas.

- **Objetivos específicos:**

1. Compreender o entendimento que os professores têm sobre o termo *estudos e práticas* – utilizado na BNCC para as disciplinas de Sociologia e Filosofia.
2. Compreender *se e como* os documentos normativos do currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro definem estudos e práticas.
3. Investigar, a partir dos documentos e da percepção dos professores, se houve mudança, no período entre 1996 e 2024, no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro com relação a Filosofia e Sociologia.
4. Investigar, a partir da percepção dos professores, como se dá a implementação de estudos e práticas de Sociologia e Filosofia nas escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.
5. Averiguar se as reivindicações dos alunos nas ocupações das escolas em 2016 – aumento da carga horária curricular das disciplinas de Sociologia e Filosofia – está sendo atendida pela Seeduc-RJ.

Nesse sentido, esta pesquisa é pertinente ao considerar a reivindicação discente pelo aumento da carga horária de Filosofia e Sociologia, por ocasião do movimento Ocupa Tudo, em 2016, no Rio de Janeiro, e investigar, a partir dos documentos normativos e das percepção dos professores, o lugar que os estudos e práticas (Brasil, 2018) de Filosofia e Sociologia ocupam no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Para a realização deste estudo, os dados empíricos serão analisados a partir de um referencial da Ciência Política que discute crenças, valores e discricionariedade dos atores implementadores de políticas públicas. Há, segundo Cavalcante e Lotta (2015), pouca importância destinada à etapa de implementação nos trabalhos que investigam políticas públicas, o que denota “uma lacuna nos estudos empíricos brasileiros a respeito dos diversos elementos e fatores que influenciam a fase da implementação” (Cavalcante; Lotta, 2015). A apresentação desse referencial será feita mais à frente, no capítulo 3.

## 1 Metodologia

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, investigar a partir dos documentos normativos e das percepções dos professores o lugar que os estudos e práticas de Filosofia e Sociologia ocupam no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e como essas duas áreas do conhecimento são implementadas nas escolas, a mesma foi delimitada enquanto sendo de caráter qualitativo e explicativo, conforme Creswell (2021) e Gil (2008). Para Creswell (2021), análises qualitativas tencionam entender questões, dinâmicas e problemas sociais, interpretando contextos complexos. Já Gil (2008), entende que a categoria explicativa inclui investigações com uma proposta analítica das condições de influência na ocorrência de fenômenos.

Neste sentido, foi estabelecido que, para atender os objetivos propostos, o foco da análise recairá nos documentos normativos da política – especificamente, a BNCC, o NEM e os documentos curriculares da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro – e na percepção dos professores sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia nas escolas. O critério para a escolha dos professores que comporão os sujeitos da pesquisa é o tempo de atuação deles na rede de ensino: pretende-se investigar as percepções dos professores que vivenciaram o movimento Ocupa Tudo em 2016, e que estão até hoje atuando na rede de ensino.

Focalizar a percepção desses professores sobre a implementação de estudos e práticas de Filosofia e Sociologia é pertinente por dois motivos principais: 1) eles são os burocratas de nível de rua (BNR) que entregam diretamente o serviço educacional (aprendizagem) aos estudantes (beneficiários diretos) e com isso será possível captar como os estudos e práticas de Filosofia e Sociologia estão sendo “entregues” aos estudantes; 2) esses professores estão acompanhando temporalmente as mudanças que ocorreram no currículo da rede estadual de ensino desde 2016, o que pode ajudar a compreender como a reivindicação dos estudantes está sendo tratada pelas políticas curriculares da Seeduc-RJ.

Assim, conforme já mencionado, e considerando os objetivos propostos, esta investigação será realizada através de uma abordagem qualitativa e exploratória. A fim de se alcançar o objetivo proposto, pretende-se fazer:

- Análise da BNCC, do NEM e dos documentos curriculares publicados pela Seeduc-Rio no período de 2016 a 2024 sobre o lugar de Filosofia e

Sociologia no currículo nacional e do estado do Rio de Janeiro. Para Cechinel *et al.* (2016), a análise documental engloba tratar analiticamente textos “crus”, o que significa partir da leitura e da análise da versão original dos documentos mencionados e não das versões analisadas anteriormente por outros pesquisadores.

- Entrevistas com professores de Filosofia e Sociologia que estavam em 2016 na rede de ensino, que vivenciaram o movimento Ocupa Tudo e todas as mudanças curriculares promovidas pela Seeduc-Rio até os dias atuais, dando ênfase aos estudos e práticas de Filosofia e Sociologia. Oliveira *et al.* (2010) entendem que entrevistador e entrevistados “são considerados como sujeitos possuidores de capacidade de construir conhecimento sobre a realidade, tornando-se partícipes do processo investigativo” (p. 42). Desta maneira, a entrevista não significa tão somente transmitir dados de um sujeito para outro. Sobretudo, ela sinaliza para a complexidade de se construir conhecimentos a partir da interação entre sujeitos, cabendo ao investigador estar atento para deixar vigorar os objetivos de sua investigação, no que diz respeito a escolhas e decisões.

A análise dos documentos curriculares é importante para se cumprir com os objetivos 2, 3 e 5, quais sejam: Investigar como os documentos normativos do currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro definem estudos e práticas (objetivo 2); se houve mudança, no período entre 1996 e 2024, no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro no que diz respeito à Filosofia e Sociologia (objetivo 3); e se as reivindicações dos estudantes no movimento Ocupa Tudo foi atendida no plano normativo (objetivo 5).

Neste sentido, os quadros a seguir apresentam, de maneira sintética, as leis e os documentos nacionais e fluminenses que serão analisados ao longo deste trabalho, com foco na trajetória da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio no Brasil e no Rio de Janeiro:

**Quadro 1: Principais leis e documentos nacionais analisados neste trabalho**

Ano	Leis e documentos nacionais	Compreensão dos dispositivos a respeito da Filosofia e da Sociologia
1996	LDB 9394/96	Artigo 36, parágrafo 1º, inciso III: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

1998	Parecer n. 15/98	Item 5.2: “No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36”.
1998	Resolução n. 3/98	§ 2º, do inciso III, do art.10: “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”.
2000	PCNEM	“Através da organização curricular por áreas e da compreensão da concepção transdisciplinar e matricial, que articula as linguagens, a Filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias, pretendemos contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar”.
2002	PCN+	“Sem pretensão normativa e de forma complementar aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, as orientações educacionais aqui apresentadas têm em vista a escola em sua totalidade”.
2006	OCEM	“Uma sociedade que compreenda a obrigatoriedade da Filosofia não a pode desejar como um pequeno luxo, um saber supérfluo que venha a acrescentar noções aparentemente requintadas a saberes outros, os verdadeiramente úteis”. “A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados de pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente”.
2008  2009	Lei 11.684  Parecer CNE/CEB 22;  Resolução n.1	Artigo 2 da Resolução 1/2009: “os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação: I - início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso”.
2013	DCNEM	Reiteraram os componentes estabelecidos pela LDB enquanto obrigatórios, dentre os quais, a Filosofia e a Sociologia, em todos os anos do Ensino Médio, enquanto integrantes da área Ciências Humanas, juntamente com História e Geografia.
2018	Resolução n. 3/2018	Parágrafo quarto do artigo 11: “devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: (...) VIII - Sociologia e Filosofia”
2018	BNCC Ensino Médio	devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: (...) VIII - Sociologia e Filosofia

2024	Lei 14.945/2024	artigo 35-D, inciso 4: “A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: IV – Ciências Humanas e Sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia”
------	-----------------	--

Fonte: Elaboração própria.

### Quadro 2: Principais leis e documentos fluminenses analisados neste trabalho

Ano	Leis e documentos fluminenses	Compreensão dos dispositivos a respeito da Filosofia e da Sociologia
2005	Reorientação Curricular	“É fruto de uma conversa com professores do ensino médio, que expressaram suas apreensões, críticas e expectativas quanto ao papel que lhe é destinado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais”.
2012	Currículo Mínimo	Os dispositivos nacionais são referenciados frequentemente, indicando o esforço da SEEDUC-Rio para alinhar sua política curricular à política nacional. Por outro lado, Filosofia e Sociologia tiveram sua carga horária ampliada em relação ao currículo anterior, e seguiram aparecendo como disciplinas.
2016	Resolução SEEDUC n. 5440/2016	Alterou o Currículo Mínimo a fim de ampliar a carga horária de Filosofia e de Sociologia, para dois tempos de aula cada, tanto no primeiro quanto no segundo e terceiro anos do Ensino Médio, a partir do ano letivo de 2017.conforme reivindicação do Movimento Ocupa Tudo.
2022	Currículo Referencial	Alinhada à BNCC e ao NEM, incorpora o modelo de códigos posto pela Base para as habilidades da área de Ciências Humanas e para as outras também. Além disso, ratificando a diminuição em 2/3 da carga horária de Filosofia e de Sociologia que, nos documentos fluminenses, aparecem apenas enquanto componentes curriculares.
2024	Resolução SEEDUC n.6313/2024	Fundamentada na Lei 14.945/2024, mantém o Currículo Referencial (2022), mas amplia novamente a carga de Filosofia e de Sociologia, de dois para quatro tempos em todo ensino médio.

Fonte: Elaboração própria.

Complementarmente, as entrevistas com os professores – analisadas à luz dos conceitos de *práticas e interações, crenças e valores e discricionariade* (Lotta, 2012; Lipsky, 2019) discutidos pela literatura sobre agentes implementadores de políticas públicas que atuam na linha de frente, entregando a política aos seus beneficiários – busca compreender o entendimento que eles têm sobre o termo *estudos e práticas*, utilizado na BNCC para as disciplinas de Sociologia e Filosofia (objetivo 1); como os conhecimentos referentes à Filosofia e

Sociologia estão sendo trabalhados nas escolas (objetivo 4); e se as reivindicações dos estudantes pelo aumento da carga horária de Filosofia e Sociologia foi atendida, segundo a percepção dos professores (objetivo 5).

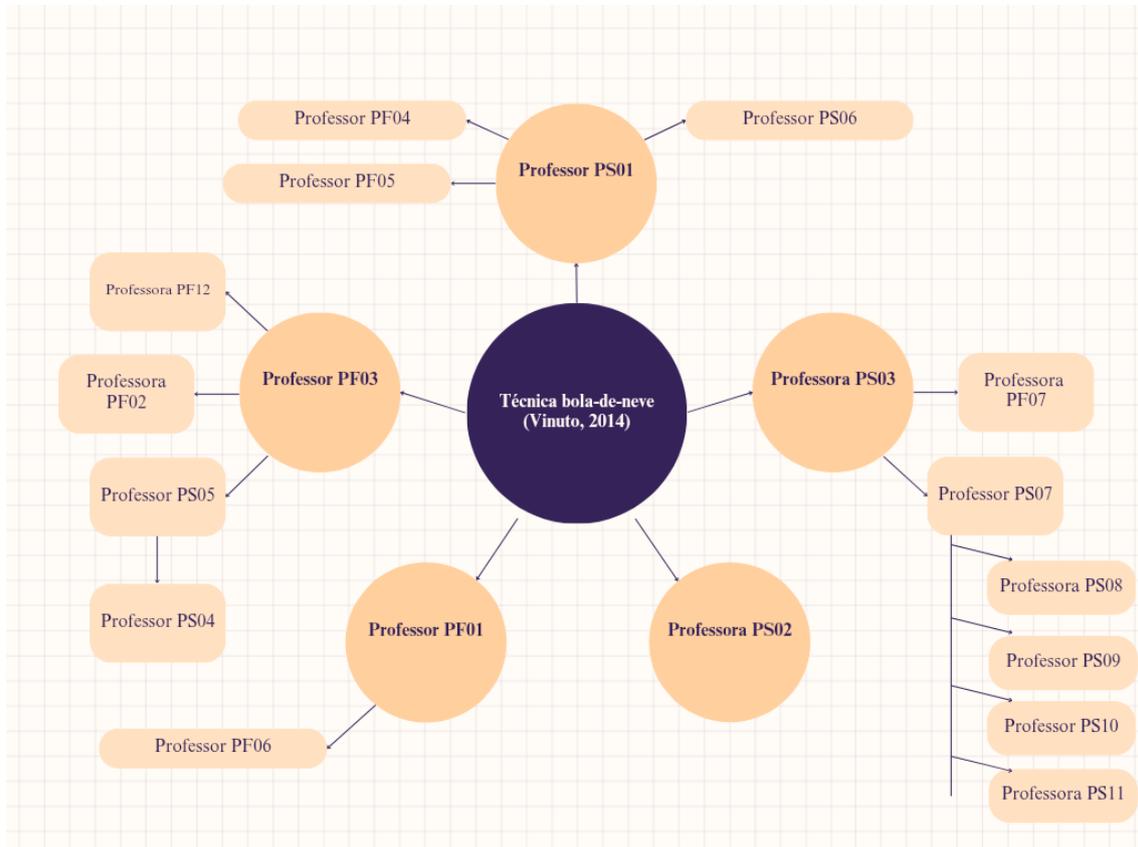
Nesse sentido, os sujeitos que compõem essa pesquisa são os professores de Filosofia e Sociologia que estão, desde 2016, atuando nas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Embora relevantes, estudantes e equipes de gestão não serão entrevistados neste estudo, pois optou-se por definir como escopo analítico a atuação dos professores, entendidos pela literatura, conforme já mencionado, como burocratas de nível de rua (BNR). Os estudantes também não serão entrevistados, pois os que estão hoje na escola não participaram do Movimento Ocupa Tudo. Aqueles que participaram já concluíram a sua escolarização na etapa do ensino médio e muito provavelmente não terão conhecimento sobre como se dá a implementação de Filosofia e Sociologia nas escolas nos dias de hoje.

Os professores foram selecionados para as entrevistas a partir da técnica denominada bola de neve, entendida como uma “forma amostral não probabilística que utiliza cadeias de referência”, usada “para pesquisar grupos difíceis de serem acessados ou estudados, bem como quando não há precisão sobre sua quantidade” (Vinuto, 2014, p. 203-204). Assim, através desta, “que requer o conhecimento das pessoas pertencentes ao grupo ou reconhecidos por estas para localizar informantes para estudo” (Vinuto, 2014, p. 201), foram selecionados, para fins desta pesquisa, apenas professores de Filosofia e Sociologia que participaram do movimento das ocupações escolares em 2016 e se encontram em atuação nas salas de aula de diversas escolas da rede estadual até o presente. Com isso, a análise não ficará restrita a apenas uma ou duas escolas. Espera-se, com essa técnica, alcançar professores de várias escolas para se ter um conhecimento mais amplo sobre como estudos e práticas de Filosofia e Sociologia estão sendo implementadas nas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Vinuto (2014), ao comentar sobre a bola-de-neve, recorda a necessidade de se obter *informantes-chave*, denominados nesta técnica como *sementes* que, na prática, são aqueles entrevistados que sugerem novos entrevistados, dentro da população geral, a partir do perfil buscado para a investigação. Na sequência, estes novos entrevistados vão sugerindo outros novos e, assim, sucessivamente, até que se encontre um possível ponto de saturação, ou seja, a não existência de novos nomes ou, caso os encontre, estes passam a não agregar mais qualquer novidade.

Para fins desta pesquisa, este processo pode ser mais bem compreendido a partir da figura apresentada abaixo:

**Figura 1: Os sujeitos de Pesquisa na técnica “bola-de-neve”**



Fonte: Elaboração própria.

Dessa maneira, ao utilizar a técnica bola-de-neve (Vinuto, 2014) foram obtidos, através de contatos de WhatsApp, os seguintes professores, aqui compreendidos como os informantes-chave, identificados por seus códigos: PS01, PS02, PF01, PS03 e PF03. A partir desses entrevistados-semente, 14 outros professores foram contactados, perfazendo o total de 19 professores, da maneira como se segue abaixo. Na imagem acima, o professor PS01, de Sociologia, indicou os professores PF04 (Filosofia) e PF05 (Filosofia), ambos entrevistados. A outra indicação do professor PS01, o prof. PS06 (Sociologia), foi contactado, mas não respondeu. A Professora PS02 (Sociologia) ficou de indicar outros colegas, mas não conseguiu ninguém, enquanto a PF01 (Filosofia) indicou o professor PF06 (Filosofia), que agendou entrevista, mas não compareceu nem respondeu mais o

contato.

O professor PS03 (Sociologia) indicou PF07 (Filosofia) e PS07 (Sociologia). Este último indicou os professores PS08 (Sociologia), PS09 (Sociologia), PS10 (História) e PS11 (Sociologia). Por fim, o PF03 (Filosofia) indicou a professora PF12 (Sociologia), que respondeu que não pôde participar. Além disso, ele também indicou os professores PF02 (Filosofia) e PS05 (Sociologia) que, por sua vez, indicou o professor PS04 (Sociologia).

Assim, no total, foram realizadas 10 entrevistas, cinco com professores de Filosofia e cinco com professores de Sociologia, que foram devidamente gravadas e transcritas. Por questões éticas, o anonimato dos participantes foi garantido e os nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos. Devido à técnica de bola de neve, os professores entrevistados não pertencem à mesma escola, com exceção dos professores PF04 e PF05. Excetuando-se esses dois entrevistados, portanto, dos 10 professores participantes, cada um trabalha numa escola diferente, todas situadas no município do Rio de Janeiro. A seguir o Quadro 3, apresenta algumas características dos entrevistados. Os dados mostram que os professores são experientes, atuando na rede de ensino há pelo menos nove anos. Todos possuem nível de pós-graduação, sendo que um possui pós-graduação em Ética aplicada e Bioética e cinco – ou seja, metade dos entrevistados – têm doutorado ou estão cursando. Além disso, cinco professores têm duas matrículas na SEEDUC, ao passo que os outros cinco têm uma matrícula, apenas. Além disso, 04 são professoras e 06 são professores.

**Quadro 3: Algumas características dos(as) entrevistados(as)**

Nome	Formação	Idade (anos)	Sexo	Docente há:	Matrícula no Estado
PF01	Mestre	49	F	20 anos	02 matrículas (18h)
PF02	Doutoranda	40	F	20 anos	01 matrícula (18h)
PF03	Mestre	43	M	15 anos	02 matrículas (18h)
PF04	Pós-grad.	56	M	16 anos	02 matrículas (18h)
PF05	Doutor	44	M	16 anos	01 matrícula (18h)

PS01	Doutor	39	M	13 anos	02 matrículas (18h)
PS02	Doutora	40	F	09 anos	01 matrícula (18h)
PS03	Mestre	37	F	10 anos	02 matrículas (18h)
PS04	Doutorando	50	M	19 anos	01 matrícula (18h)
PS05	Mestre	38	M	15 anos	01 matrícula (18h)

Fonte: Elaboração própria.

No quadro acima, o símbolo PF significa Professor(a) de Filosofia e PS, Professor(a) de Sociologia. Após a explicação aos participantes sobre os objetivos da pesquisa e a averiguação sobre seu interesse na participação dela, eles concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), também em anexo.

As entrevistas foram agendadas de maneira prévia com cada participante e, por decisão dos próprios entrevistados, gravadas individualmente online e transcritas pelo pesquisador, entre os dias 23/09/2024 e 23/10/2024. Para tanto, foi utilizado o software *Stream Yard*, que opera como um estúdio virtual. Nele, foram gravados vídeos e áudios completos de cada entrevista, que tiveram duração aproximada de 90 minutos cada. Além disso, também a partir da utilização do software *Stream Yard*, foram realizadas as transcrições para o formato textual, devidamente revisado para, em seguida, ser utilizado como material analítico.

No emprego da técnica da bola de neve para selecionar os participantes da pesquisa, alguns critérios foram estabelecidos: os entrevistados deveriam ser docentes ativos na SEEDUC-Rio, em sala de aula; os professores precisariam ter vivenciado, em 2016, o contexto do Ocupa Tudo na SEEDUC-Rio; além de terem a Filosofia ou a Sociologia como disciplina de ingresso na SEEDUC-Rio.

Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, composta por três blocos de perguntas. O primeiro bloco tratou de aspectos contextuais sociodemográficos e profissionais, a fim de caracterizar o perfil dos entrevistados; o segundo trouxe questões sobre a percepção do entrevistado acerca do Movimento Ocupa Tudo e o terceiro continha perguntas sobre a implementação do NEM e, de forma mais específica, sobre a implementação de estudos e práticas de Filosofia e Sociologia nas escolas. As perguntas utilizadas para a entrevista semiestruturada se

encontram em anexo.

A organização e disposição dos dados analíticos foi inspirada na *Análise de Conteúdo*, uma técnica investigativa sistemática que disponibiliza um método analítico qualitativo e quantitativo de conteúdo informacional, normalmente, textual (Bardin, 1977).

## 2 Referencial Teórico

Os estudos oriundos do Campo da Ciência Política que focalizam a fase da implementação de políticas públicas possuem diversos recortes analíticos, como por exemplo, o tema dos arranjos institucionais de implementação, do federalismo, das estruturas de governança, da avaliação e monitoramento da implementação da política, das capacidades estatais e da atuação discricionária dos agentes implementadores de política, sendo este último o interesse desta pesquisa.

Complementarmente, para compreender como se dá, hoje, a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, será utilizado o conceito de *path dependence* (Fawcett, 2006), que, traduzido para o português significa *dependência da trajetória*. De forma sintética, esse conceito diz respeito a processos, decisões e experiências anteriores que influenciam eventos, decisões e experiências posteriores. Segundo Carvalho (2023), esse conceito é utilizado nos estudos do campo da Ciência Política e da Administração Pública para se referir aos processos históricos que levaram às atuais configurações de determinada política pública. Ou seja, decisões tomadas no passado influenciam e ajudam a entender o atual contexto e características da política pública no momento.

O conceito de dependência da trajetória (*path dependence*) também é utilizado enquanto instrumental analítico para o entendimento da relevância de sucessões temporais e da evolução, no tempo, de acontecimentos e processos sociais (Bernardi, 2012). De maneira específica, para fins desta pesquisa, adotou-se como marco temporal o intervalo de tempo compreendido entre os anos de 1996 (ano da publicação da Lei 9394/96, que instituiu as diretrizes e bases da educação nacional) e 2024 (último ano em que oficialmente vigorou, na íntegra, a Lei 13.415/17, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, parcialmente revogada pela Lei 14.945/2024, sancionada em 31 de julho de 2024 e já conhecida como a Lei do Novíssimo Novo Ensino Médio).

Procurou-se abranger, no período destacado, sobretudo, aspectos históricos da constituição de algumas normativas federais dependentes da trajetória da LDB 9394/96, com foco no lugar que a Filosofia e a Sociologia ocuparam nas discussões em âmbito nacional, com reflexos relevantes nas políticas curriculares da SEEDUC-Rio.

## 2.1 Burocratas de nível de rua e discricionariedade

As pesquisas sobre implementação de políticas públicas situam-se no âmbito de um quadro analítico que pretende observar especificamente o instante em que essas mesmas políticas são materializadas (Lotta, 2019). Tais estudos situam-se em um ciclo de distintas etapas, a saber: agenda, formulação, implementação e avaliação, ciclo este utilizado enquanto instrumento de análise para melhor compreensão de processos de decisão inerentes às políticas públicas.

A autora afirma que a fase da implementação – foco deste estudo – corresponde à etapa em que o planejamento formulado é executado, tornando-se real através de ações burocráticas e instrumentos de ação estatal. A análise da implementação de uma dada política pública procura compreender as diferenças entre aquilo que aparece na formulação e o que, de fato, foi executado, com destaque para a atuação de distintos agentes no processo transformador das políticas públicas. O principal interesse é entender o motivo das dessemelhanças existentes entre os objetivos formulados e os resultados obtidos, propondo, para isso, a abertura da “caixa preta” dos processos decisórios que tornam as políticas públicas concretas, compreendendo melhor, inclusive, as decorrências dessas escolhas.

Os estudos sobre implementação de políticas públicas possuem, segundo a literatura, quatro gerações (Lotta, 2019). Se, na primeira (*top down*), processos de implementação são observados de cima para baixo e na segunda (*bottom up*), políticas públicas são entendidas como processos multifacetados com tomadas de decisão constantes em ações contínuas, na terceira se constrói modelos sintéticos para a análise da implementação e, na quarta, adota-se diversos formatos de análise do objeto, em diálogo com outros campos do saber.

Esta pesquisa se situa nos estudos de segunda geração ao adotar a perspectiva analítica *bottom-up*, pois focaliza não somente os documentos normativos da política, mas também e, principalmente, a percepção dos professores – entendidos pela literatura como burocratas de nível de rua (BNR) – termo cunhado por Lipsky (2019) – conforme será apresentado mais adiante.

A utilização desse arcabouço teórico é pertinente quando a pesquisa objetiva a descrição do que realmente ocorre no processo de implementação de políticas, levando em consideração que, nessa execução, há reconhecimento de que os aspectos contextuais são relevantes e que, por isso, adaptações podem se fazer

necessárias para se implementar efetivamente as políticas públicas. As políticas são compreendidas a partir de uma perspectiva de que nem tudo pode ter previsibilidade anterior à sua real efetivação e, portanto, mudanças são possíveis de ocorrer nos processos de implementação e, assim, distintos resultados surgem.

O modelo analítico *bottom-up* prioriza a atuação e as interações dos burocratas nos processos de implementação, especialmente a denominada “Burocracia de Nível de Rua” (BNR) que, de acordo com Lotta (2019), pode ser definida enquanto os

funcionários que trabalham diretamente na interação com usuários para provisão de serviços públicos em condições de escassez de recursos. Esses burocratas são responsáveis pelas interações cotidianas do estado com usuários e realizam, de fato, a entrega de serviços. Os exemplos principais são policiais, professores, profissionais de saúde, entre outros (p. 22).

Ao discutirem este conceito, Lipsky (2019) e Lotta (2012) argumentam que os BNR são compreendidos como mediadores reais entre o Estado e a sociedade, assumindo a responsabilidade da entrega cotidiana de benefícios e sanções pertinentes a esse processo de entrega de serviços para os seus usuários. É por meio dos BNR que os cidadãos conseguem acessar os serviços públicos que, em muitos casos, são garantidores de direitos.

De forma específica, Lipsky (2019), ao exemplificar a atividade do professor, aponta para um exercício de discricionariedade desse funcionário público em suas interações com os cidadãos – neste caso, os alunos – no transcurso cotidiano do seu trabalho docente, que em geral não consegue ser exercido conforme o mais alto grau de tomada de decisão, seja por escassez de tempo, informações ou mesmo demais expedientes demandados para uma resposta adequada a cada situação, tudo isso sob a influência de crenças e valores pessoais dos BNR em suas escolhas.

Portanto, há uma subjetividade individual intrínseca ao processo burocrático em nível de rua. Na perspectiva *bottom-up*, são conceitos fundamentais a discricionariedade e as crenças dos burocratas de nível de rua, que concorrem para um melhor entendimento de como a atuação desse agente público afeta ou não a entrega de benefícios ou sanções aos cidadãos, ampliando ou diminuindo oportunidades.

Assim, existem duas razões primordiais para a observação da implementação na perspectiva dos BNR, segundo Lipsky (2019). A primeira reside na compreensão de que o propósito das políticas públicas será obtido conforme a ação desses burocratas. Logo, para se debater sobre o objetivo, os propósitos e as respostas obtidas, é imprescindível a reflexão sobre quais ações e interações são de fato colocadas em prática pelos responsáveis pela entrega das políticas, dado que estes se encontram, na prática, distantes da observação direta de seus supervisores hierárquicos.

Para Muylaert (2019), compreende-se que distintas finalidades de políticas públicas definem uma diversidade de agentes implementadores, o que é fundamental para a discussão de suas práticas e interações nos processos de implementação da política. Isso nos leva à segunda razão: a identificação e a compreensão da utilização da discricionariedade por parte dos BNRs, conceito fundamental da abordagem analítica *bottom-up*.

Lotta (2012), ao relacionar burocracia e burocratas à esfera de funcionários estatais que dão materialidade às políticas públicas, assume, enquanto definição do conceito de discricionariedade, aquela que a compreende enquanto liberdade inserida em limitações. Neste sentido, um agente público possui discricionariedade sempre que as limitações efetivas de seu poder lhe permitem liberdade de escolha entre diversas possibilidades de atos e inércias.

Quanto à ação discricionária desses burocratas, Lipsky (2019) compreende que é primordial o entendimento de que é por meio dela que acontecem diferentes processos de entrega do serviço público. As escolhas decisórias no ato da implementação são as que de fato efetuam as políticas, destacando a compreensão de que as crenças e os valores desses burocratas influem em suas escolhas. Isso inclui a análise das ações construídas por esses agentes e como outros atores envolvidos no processo impactam essas escolhas. Portanto, os elementos discricionários da atuação dos BNR contribuem para a variedade na entrega das políticas públicas, tendo potencial para serem materializados na natureza, na quantidade e na qualidade das benesses e/ou punições aos usuários dessas políticas.

Lotta (2012) defende que a discricionariedade exercida pelos burocratas resulta da interação que operam entre seus valores característicos e os de outros agentes presentes nos processos de implementação de dada política, além de comportamentos, limites, estruturas, estímulos, barreiras, entre outros aspectos.

Por conseguinte, é premente o entendimento da função mediadora desempenhada por esses burocratas da linha de frente, visto que são eles quem significativamente concretizam a acessibilidade dos beneficiários ao Estado, isso produz relações nos processos de implementação das políticas públicas. Lotta aponta o valor da compreensão dos contatos e acordos construídos ao longo do seguimento da política, já que os vínculos entre agentes implementadores e beneficiários condicionam a performance política com seus “atores, interesses, poderes de barganha e conflitos de valores envolvidos” (Lotta, 2015, p. 40).

De forma sintética, na perspectiva de Lipsky (2019), a implementação de políticas pode ser metaforicamente compreendida como uma versão cuja perspectiva engloba compreensões e delegações de significados outros, relacionados àquilo que se encontra posto nas normativas políticas. Dado que os BNR têm uma relação direta com os usuários das políticas, é inevitável que considerem seus próprios valores, princípios e preferências ao longo do processo de implementação, tanto em relação à compreensão das formulações políticas quanto aos julgamentos sobre os beneficiários.

As consequências para as políticas públicas, a partir disso, para esse autor, são importantes, pois significa que entender as políticas públicas nas burocracias de nível de rua demanda uma análise das relações entre as respostas não controladas dos burocratas de nível de rua em suas atividades, das normativas e dos conteúdos oficiais postas pelas organizações e de como ambas produzem a experiência real que o cidadão vive em cada interação com as instituições públicas.

Tudo o que foi refletido até aqui tende a uma perspectiva mais complexa da implementação da política, visto que os atores implicados neste processo não caracterizam somente a execução das políticas públicas, mas também toda uma cadeia de sentidos construída no trato social.

Desta forma, esse referencial teórico será a lente analítica para se compreender a percepção dos professores – BNR – sobre a implementação da política curricular da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Mais especificamente, o estudo busca identificar quais são as *crenças* desses professores sobre o lugar que *estudos e práticas* de Filosofia e Sociologia ocupam no currículo e as possíveis *ações discricionárias* desses professores nas suas práticas pedagógicas em sala de aula. A percepção dos professores será analisada e cotejada com o que está prescrito nos documentos normativos da Seeduc-RJ e, também, na

BNCC e no NEM – que, em tese, dão as diretrizes para o currículo da Seeduc-RJ e das escolas.

Nesse sentido, este estudo tem uma abordagem analítica *bottom-up*, pois coloca o foco na percepção dos burocratas de nível de rua que implementam os currículos nas escolas e entregam o serviço educacional – a aprendizagem – aos estudantes do ensino médio. O recorte do estudo volta-se para a análise da implementação do currículo de Filosofia e Sociologia, que são entendidos como *estudos e práticas* na BNCC. Compreender como se implementam esses *estudos e práticas* no chão da escola, a partir da percepção dos professores e de suas ações discricionárias, é o objetivo principal deste estudo.

### **3 A Filosofia e a Sociologia nas políticas públicas educacionais**

No Brasil, as políticas públicas educacionais são formuladas e implementadas em regime de colaboração entre os entes federados. O artigo 211 da Constituição Federal estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar em regime de colaboração seus sistemas de ensino, sendo os estados os principais responsáveis pela oferta do ensino médio. A política educacional pós-redemocratização se pauta, portanto, nesse dispositivo constitucional, onde à União cabe a tarefa de coordenação e de indução do regime de colaboração entre os entes.

Se nas décadas de 1990 e 2000 a prioridade recaiu sobre o ensino fundamental, a partir da década de 2010 a política pública educacional passou a dirigir mais atenção à etapa do ensino médio. Essa mudança de foco é explicada não somente pela baixa qualidade do ensino, atestado pelos indicadores de aprendizagem e fluxo escolar, mas também pela própria falta de sentido que essa etapa escolar parece (ou parecia) ter para os jovens. O movimento de ocupação das escolas, em certa medida, evidencia a reivindicação dos jovens pela escola – particularmente pela etapa do ensino médio – mas não pela escola que eles estavam frequentando e sim por outra escola, esta mais eficaz, mais justa e mais alinhada aos anseios e necessidades da juventude do século XXI.

Embora as necessidades das mudanças no ensino médio já estivessem na agenda política, foi na década de 2010 que o debate sobre a Reforma do Ensino Médio ganhou força e acabou culminando na política chamada Novo Ensino Médio (NEM). Os debates acerca dessa reforma foram polêmicos e realizados num contexto político-social conturbado, marcado pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff e pelo avanço do neoconservadorismo em todas as esferas da vida política e social, incluindo a educação.

A política nacional direcionada para o ensino médio está diretamente vinculada à política curricular. Tanto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigência desde 2017, foi aprovada e implementada primeiramente na educação infantil e no ensino fundamental, e, apenas posteriormente, em 2018, após a aprovação do NEM, é que a BNCC do ensino médio passou a vigorar.

Para entender melhor o NEM, e especificamente o lugar de Filosofia e Sociologia nessa política, será feito, neste capítulo, à luz do conceito de *path dependence*, uma análise dos documentos normativos sobre a política curricular e do ensino médio em âmbito nacional e, também, em âmbito estadual. O foco dessa análise será compreender a trajetória dessas duas disciplinas – Filosofia e Sociologia – nos documentos normativos até os dias atuais – onde elas já não são mais entendidas como disciplinas e sim como estudos e práticas (Brasil, 2018a).

Para fins de melhor organização e compreensão do texto, a seção 3.1 fará a análise da trajetória da política curricular e do ensino médio no âmbito nacional, ao passo que a análise em âmbito estadual será feita na seção 3.2.

### **3.1 A Filosofia e a Sociologia nas políticas curriculares nacionais**

A trajetória da Filosofia e da Sociologia nos currículos escolares é marcada por muitas oscilações e compreensões diferenciadas sobre a pertinência dessas duas áreas de conhecimento no currículo. No período pós-redemocratização, a inclusão da Filosofia e da Sociologia na grade curricular do Ensino Médio brasileiro ocorreu após uma trajetória marcada por distintas fases, até a homologação da Lei 11.684/2008 – que efetivamente legitimou a presença de tais saberes enquanto disciplinas obrigatórias em âmbito nacional naquele segmento de ensino (Brasil, 2008).

Para Zanardi (2013) e Valverde e Esteves (2015), antes da promulgação da lei, o ensino de Filosofia e Sociologia foi objeto de inúmeras disputas político-econômicas no campo do currículo, expressas em diferentes reformas educacionais<sup>1</sup>, o que explica a oscilação entre momentos de presença integral, parcial, até a ausência completa dessas disciplinas no currículo do Ensino Médio. Nessas disputas, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 foi um marco importante, pois afirmou a importância dessas duas disciplinas na formação do cidadão. Isso fica evidente, por exemplo, no 2º parágrafo do artigo 35, que prevê “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996), sendo Filosofia e Sociologia duas disciplinas fundamentais para fomentar a

---

<sup>1</sup> Por exemplo: Decreto-lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942; Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, conforme previsto na lei. Nesse sentido, a LDB registra formalmente, e de maneira inaugural, a Sociologia e a Filosofia enquanto saberes indispensáveis à formação escolar. Isso aparece no artigo 36, que, mencionando o currículo do ensino médio, indica a necessidade da organização dos conteúdos, das metodologias e das avaliações com foco no estudante, o qual, ao término da etapa, deve demonstrar, segundo o inciso III do parágrafo 1º, “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996).

Para Zanardi (2013), tornou-se evidenciado que o novo ordenamento legal indicava um progresso considerável no que diz respeito à área de Ciências Humanas na escola básica brasileira, especialmente pelo fato de que a Sociologia e a Filosofia foram as únicas disciplinas mencionadas de maneira nominal na LDB. Outro elemento importante encontra-se na indicação da necessidade da criação de uma base nacional comum curricular, como constante no art.26, que textualmente afirma que

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, s.p.).

Com a afirmação da importância das disciplinas de Filosofia e Sociologia para a formação do cidadão e da necessidade de se elaborar uma base nacional comum curricular, a LDB indica fortemente os caminhos que a política curricular deve seguir. No entanto, esse caminho, como veremos, foi mais tortuoso do que previa a lei, sobretudo com relação a Filosofia e Sociologia.

A primeira discussão após a promulgação da LDB já aponta as polêmicas e os embates em torno dessas duas disciplinas. Zanardi (2013) recorda que, já em 1997, o projeto de lei 3.178/97, de autoria do padre Roque Zimmerman – sociólogo de formação - propunha a inclusão no currículo do ensino médio da Filosofia e da Sociologia enquanto disciplinas obrigatórias, alterando assim a LDB em seu artigo 36. Tanto na Comissão de Educação (CE) quanto na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados, o projeto sofreu duros embates da base do governo, que havia assumido uma posição contrária à sua aprovação, inclusive com a alegação de carência de professores e da não necessária obrigatoriedade

disciplinar, dada a interpretação de que tais saberes poderiam aparecer dentro do currículo de forma transversal e interdisciplinar. Esse foi o primeiro grande embate no âmbito legislativo sobre as disciplinas de Filosofia e Sociologia.

No ano seguinte, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu a Resolução n.3 de 26 de Junho de 1998, instituindo as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), detalhadas no Parecer da CEB/CNE n.15, aprovado em 01 de junho de 1998.

Um dos tópicos discutidos é a definição de “diretriz”, que, segundo o parecer, refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para a ação. Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada, no primeiro caso, conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc., no segundo caso. Enquanto linha que dirige o traçado da estrada a diretriz é mais perene. Enquanto indicação para a ação ela é objeto de um trato ou acordo entre as partes e está sujeita a revisões mais frequentes (Brasil, 1998, s.p.).

A análise do Parecer n. 15/98 e da Resolução n. 3/98 aponta que a política curricular nacional não se movimentou, naquele momento, na direção da construção de uma base nacional comum curricular, como dispunha a LDB. O movimento se deu na direção de elaboração de diretrizes que, embora o parecer n. 15 mencione sua perenidade, não mencionou a obrigatoriedade. Ou seja, dado o modelo federativo brasileiro e a autonomia dos entes federados, as DCNEM não foram obrigatórias e cada ente federado teve autonomia para formular seus próprios currículos de acordo, ou não, com as diretrizes nacionais. Embora a LDB afirmasse a importância de Filosofia e Sociologia na formação do cidadão, o Parecer n. 15 e a Resolução n. 3 não ratificaram essa importância, deixando ainda mais aberta a implementação dessas disciplinas nos currículos das redes de ensino. Para Zanardi (2013, p.96), nas primeiras DCNEM, Filosofia e Sociologia tiveram um “tratamento interdisciplinar”, abrindo margem para outras interpretações possíveis, como, por exemplo, a ideia de que saberes próprios dessas disciplinas deveriam ser tratados de forma transversal e interdisciplinar.

Moraes (2007) explica que o artigo 10, parágrafo 2, da Resolução n. 03/98, afirma que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado”, incluindo nesta perspectiva, os “conhecimentos

de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1998, s.p.).

Já no tocante ao Parecer n. 15/98, no item 5.2, o mesmo afirma:

Nesta área (Ciências Humanas), incluir-se-ão também os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36. Nesse sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política (Brasil, 1998, s.p.).

Para Moraes (2007), na prática, essa orientação dificultou muito a inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio, dado que incorporou uma interpretação que não entendia ser necessária a inclusão de disciplinas específicas. Isso fica evidente no §2º, do inciso III, do art.10 da resolução que afirma que

as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998, s.p.).

Embora de forma implícita, é possível observar que Filosofia e Sociologia não se caracterizam como disciplinas ou componentes curriculares, devendo seus conhecimentos serem tratados de forma interdisciplinar nas propostas pedagógicas das escolas. Por outro lado, esse mesmo fragmento apresenta a obrigatoriedade da Educação Física e das Artes, enquanto componentes curriculares.

Posteriormente, o próprio Ministério da Educação (MEC) reconheceu que o parecer e a resolução não reconheceram Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias:

No entanto, uma interpretação equivocada, expressa a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, contribui para uma inversão de expectativas: ao contrário de confirmar seu status de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo (Brasil, 2006a, p.103).

A maneira como Filosofia e Sociologia foram tratadas pela resolução n.3 levou as redes de ensino estaduais a realizarem diversas interpretações, o que acabou gerando diferentes maneiras de implementar os conhecimentos dessas duas áreas nos currículos escolares. Dada a autonomia dos entes federados, as redes de ensino organizaram suas propostas curriculares de acordo com suas capacidades técnicas e políticas, algumas adotaram as disciplinas de Filosofia e Sociologia nos seus currículos, reservando carga horária para elas na grade curricular, outras suprimiram essas disciplinas, dando um caráter trans e interdisciplinar aos conhecimentos próprios dessas áreas, incluindo-os nos currículos de outras disciplinas.

Essas primeiras DCNEM focalizaram na interdisciplinaridade e não tencionaram especificar quais disciplinas e/ou componentes curriculares iriam compor cada área de conhecimento, mas dispuseram a organização curricular do ensino médio brasileiro em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Suas Tecnologias, sinalizando, para cada uma delas, habilidades e competências enquanto objetivos gerais a serem alcançados na formação discente para esta etapa de ensino (Brasil, 1998).

Um ano após a divulgação da DCNEM, em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que, de certa forma, buscaram complementar as diretrizes. De acordo com a resolução n. 03/98, as DCNEM tiveram por objetivo publicar

um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (Brasil, 1998, s.p.).

Complementarmente, os PCNEM objetivaram oferecer mais elementos para nortear o trabalho educacional dos professores e dos demais atores escolares e afirmar uma nova concepção pedagógica para o ensino médio.

As informações apresentadas neste texto têm como objetivo discutir, em linhas gerais, a reforma curricular do Ensino Médio, em seus principais elementos. A intenção é situar os leitores - professores, técnicos de educação e demais

interessados na questão educacional - sobre os aspectos considerados centrais da nova concepção para o Ensino Médio (Brasil, 2000, s.p.).

As principais diferenças entre as DCNEM e os PCNEM foram que estes, além de englobarem em seu corpo textual, na íntegra, tanto a LDB quanto as próprias DCNEM, apresentaram, dentre outras coisas, uma discussão mais extensa, fundamentando uma reforma curricular e a construção de um “novo ensino médio”, indicando, ao final, a necessidade de complementação dos próprios parâmetros por meio da publicação de novos volumes.

A análise dos PCNEM permite afirmar que, ao repetirem na íntegra a LDB e as DCNEM, eles acabam, naquele contexto, ratificando o caráter trans e interdisciplinar da Filosofia e da Sociologia. Isso pode ser percebido, por exemplo, em um dos trechos dos próprios PCNEM, onde se diz que

Através da organização curricular por áreas e da compreensão da concepção transdisciplinar e matricial, que articula as linguagens, a Filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias, pretendemos contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar. A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta da reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos. Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental (Brasil, 2000, s.p.).

Conforme a trajetória descrita até aqui, temos então, até o momento, a afirmação, em 1996, por parte da LDB, da necessidade de uma base nacional comum curricular e a inclusão da Filosofia e da Sociologia enquanto conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Em 1998, foram publicadas as DCNEM, que não são uma base nacional comum curricular, como previa a LDB, mas, “um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar” (BRASIL, 1998). E, por fim, em 1999, os PCNEM foram publicados

enquanto complementação das próprias DCNEM, afirmando a importância de uma fundamentação teórica sobre a construção de um novo ensino médio no Brasil, fundamentação esta deveria ser feita em novos volumes, sendo um para cada área do conhecimento (Brasil, 2000).

Importa destacar que os PCNEM reforçam a necessidade de uma Base Nacional Comum, e que Filosofia, Sociologia, História e Geografia compõem, juntas, a área de Ciências Humanas e suas tecnologias, de modo que essas disciplinas devem criar respostas adequadas aos problemas da sociedade (Brasil, 2000). Apesar disto, os PCNEM, assim como as primeiras DCNEM, não trouxeram uma posição mais clara e definitiva a respeito do lugar a ser ocupado pela Filosofia e pela Sociologia no currículo, pois afirmam que

O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução n. 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos (Brasil, 2000, s.p.).

A não obrigatoriedade está, de certa forma, ancorada na garantia constitucional de autonomia dos entes federados, que devem decidir as formas como organizarão seus currículos. Embora reforcem a importância de construir uma Base Nacional Comum, no conjunto, esses documentos – DCNEM e PCNEM – reforçaram que o que é obrigatório é o que está disposto na LDB. Nesse sentido, eles acabaram se caracterizando como documentos orientadores para que os entes federados construam seus próprios currículos de acordo com seus contextos locais, mas alinhados às diretrizes nacionais.

Em uma análise sobre os documentos apresentados até aqui, pode-se perceber que na década de 1990 e início dos anos 2000, o lugar ocupado pela Filosofia e Sociologia no Ensino Médio era, simultaneamente, de avanço expressivo (pelo menos em termos documentais) e, também, de significativa incerteza. Esse avanço pode ser caracterizado pela própria trajetória dessas disciplinas que na LDB foram mencionadas nominalmente, indicando a relevância delas para a área de Ciências Humanas na escola básica. Por outro lado, percebe-se ainda algumas incertezas sobre o lugar dessas disciplinas no currículo. Primeiro, porque a base nacional comum mencionada nos documentos não estava em

discussão naquele momento. Segundo, porque não se mencionou a obrigatoriedade dessas disciplinas nos currículos, sendo enfatizado a inter e transversalidade dos saberes próprios dessas disciplinas. Assim, a implementação das DCNEM e dos PCNEM não era obrigatória, ficando a critério de cada ente federado a adesão, ou não, às orientações previstas nessas normativas. Ademais, o próprio *status* disciplinar da Filosofia e da Sociologia ainda estava em construção, pois, se era verdade que tais saberes passaram a estar incluídos na área de Ciências Humanas, também era verdade que os PCNEM reconheceram a sua própria insuficiência quando indicaram que apenas posteriormente seriam publicados volumes apresentando uma fundamentação teórica mais consistente acerca de cada conteúdo constante nas áreas de conhecimento.

Neste ínterim, com a confirmação da impossibilidade de o Projeto de Lei 3.178/97 (que propunha a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos) ser discutido em plenário, uma grande mobilização nacional interpelou os deputados implicados, forçando o seguimento do projeto para o Senado após quatro anos, onde chega como Projeto de Lei Originário da Câmara (PLC 009/2000). Através do senador José Fogaça, do PMDB/RS, o projeto de lei chegou à Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado, que, após alguns ajustes, aprovou-o e encaminhou-o para a Comissão de Educação, tendo sido o senador Álvaro Dias nomeado como seu novo redator.

Após grande mobilização, o PLC 009/2000 foi aprovado no legislativo e um capítulo importante da história da mobilização pela inclusão da Sociologia e Filosofia enquanto disciplinas obrigatórias escolares é alcançado. Todavia, o MEC, contrário a essa conquista, faz chegar ao então presidente da república Fernando Henrique Cardoso uma notificação se opondo à aprovação, argumentando que a homologação da lei não atenderia ao interesse público e que a obrigatoriedade prevista era contrária aos princípios da transversalidade e interdisciplinaridade salvaguardados pelas diretrizes da educação nacional. Zanardi (2013) aponta que o MEC não seria contrário ao ensino dos conhecimentos próprios da Sociologia e da Filosofia, mas sim ao seu ensino enquanto disciplina, defendendo que tais saberes já estariam sendo considerados de modo transversal, diluídos em outras disciplinas.

Nesse embate, Fernando Henrique Cardoso se decide por vetar integralmente o PLC 09/2000, alegando que seu implemento daria prejuízo aos estados quando da contratação docente, e indicando a insuficiência de professores

formados para o atendimento discente escolar, argumentos estes que, segundo Mota (2005), não estariam em consonância com as recomendações da LDBEN.

Santos (2020), em alinhamento com Zanardi (2013), também aponta que a chegada do projeto de Lei ao Senado acabou por levar diversas entidades - como o sindicato dos sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP), a associação dos professores da rede estadual do Estado de São Paulo (APEOESP), a Confederação Nacional das profissões liberais (CNPL) e a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), entre outras - a uma mobilização mais ativa em prol da inclusão da Sociologia (e também da Filosofia) enquanto disciplinas obrigatórias no ensino médio, embora por interesses diversos. Não sendo possível a resolução da questão na esfera federal naquele momento, as entidades mais comprometidas com esse pleito redirecionaram o seu foco aos âmbitos municipais e estaduais, como uma opção contextual viável, a fim de se manterem ativos em sua reivindicação até o fim do mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso.

Um ano após o veto de FHC ao PLC 09/2000, o MEC publicou, em 2002, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) - uma para cada área de conhecimento - e, em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN).

Os PCN+ foram direcionados à comunidade escolar e, particularmente, aos professores, enfatizando o então “novo ensino médio” na conjuntura das reformas educacionais encetadas na década de 1990 (Macedo, 2023). O cenário demandava uma mudança de um ideário de ensino médio entendido como preparação para o vestibular e etapa conclusiva da Educação Básica, onde a interdisciplinaridade, a contextualização e a articulação de conhecimentos ocupariam uma função relevante. Macedo (2023), ainda, destaca que a finalidade dos PCN+ era de complementação, a partir dos denominados “conceitos estruturadores”, da proposta de competências e habilidades presentes nos PCNs de 1999. A intenção era, a partir de tais conceitos estruturadores, viabilizar concretamente a aplicação das competências, superando dessa forma a divisão entre competência e conteúdo, e permitindo alternativas tangíveis e variadas.

Nessa perspectiva, os PCN+, tal como os PCNEM, discutiram a reformulação do Ensino Médio no Brasil, porém, diferentemente destes, não mencionaram uma base nacional comum curricular, mas adicionaram algumas propostas de conteúdo, denominadas “eixos temáticos”, construídos a partir de uma

listagem de pré-requisitos (Brasil, 2002). Os objetivos dos PCN+ podem ser depreendidos do trecho abaixo, retirado do volume dedicado à área de Ciências Humanas e suas tecnologias:

Este texto é dirigido ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente de seus professores. Pretende discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica. Procura estabelecer diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento da educação básica. Sem pretensão normativa e de forma complementar aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, as orientações educacionais aqui apresentadas têm em vista a escola em sua totalidade (Brasil, 2002, s.p.).

No que diz respeito ao lugar da Filosofia nos currículos escolares, os PCN+ destacam sua dimensão pedagógica, afirmando-a como “disciplina do Ensino Médio comprometida com a formação cidadã” (Brasil, 2002, s.p.) e apontando sua importância ao enfatizar que a Filosofia “abre o espaço por excelência para tematizar e explicitar os conceitos que permeiam todas as outras disciplinas, e o faz de forma radical, ou seja, buscando suas raízes ou fundamentos e pressupostos” (Brasil, 2002, s.p.). Nesse sentido, os PCN+ parecem compreender a Filosofia enquanto componente curricular, ou seja, como disciplina.

Já em relação à Sociologia, os PCN+ trazem um excerto dos PCNEM onde lê-se que “os estudos das Ciências Sociais no Ensino Médio têm como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (Brasil, 2002, s.p.). Assim, os PCN+, de certa forma, também afirmam o status de disciplina em relação à Sociologia, tal como o fizeram com a Filosofia.

A análise dos PCN+ permite afirmar que este documento sinaliza o caráter disciplinar da Filosofia e da Sociologia, apresentando-os, tal como as normativas anteriormente analisadas (DCNEM e PCNEM), enquanto inclusos na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, embora não discutindo a sua obrigatoriedade. Ademais, os PCN+ buscaram apresentar competências específicas para esses saberes, vinculando-as às competências propostas pelos PCNEM e aos conceitos estruturadores apresentados pelos próprios PCN+.

Na prática, o lugar da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio seguiu incerto, visto que todos esses documentos – DCNEM, PCNEM e PCN+ – não tinham força de lei e respeitavam o dispositivo constitucional da autonomia dos entes federados, sendo documentos orientadores para as redes de ensino e escolas formularem seus próprios currículos, sem obrigação de adesão. O respeito à autonomia se mostrou ainda mais veemente nos PCN+, uma vez que a base nacional comum sequer foi mencionada, dando indícios de que, naquele momento, a elaboração de uma base ainda não estava na agenda do MEC.

Essa história começou a mudar com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, que, ao ser empossado, nomeou um novo ministro da Educação, Cristovam Buarque. Antes de se tornar ministro, Buarque foi, entre os anos 1995 a 1999, governador do Distrito Federal, onde implementou o ensino obrigatório de Sociologia e de Filosofia com, pelo menos, duas aulas por semana em cada uma das três séries do Ensino Médio. A assunção de Buarque ao MEC provocou expectativas renovadas no que tange às políticas de Educação, fortalecendo novamente o pleito pela defesa da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia enquanto disciplinas no Ensino Médio em âmbito federal, e não mais apenas em níveis estaduais e municipais, como vinha acontecendo. Feito alguns ajustes, o antigo projeto de Lei do Padre Roque é reapresentado pelo então deputado federal Ribamar Alves (PSB/MA) como Projeto de Lei 1641/2003, mantendo em seu conteúdo a inserção de modificações no artigo 36 da Lei 9394/96, com a obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.

Após trâmite, em 2006, foi aprovado o Parecer CNE/CEB n. 38, que teve como título “Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio”, alterando as Diretrizes Curriculares Nacionais que foram fixadas pela Resolução n. 3/98. Deste Parecer CNE n.38/06, elaborou-se a Resolução CNE/CEB n.04/06 (Brasil, 2006b), que deu à Sociologia e à Filosofia o *status* de disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, presumindo que grande parte das escolas brasileiras fossem adotar uma organização curricular estabelecida por disciplinas. Tal Resolução alterou o artigo 10 da Resolução n.03/98 - que instituiu as DCNEM - e trouxe alguns destaques a respeito da Filosofia e da Sociologia, a saber:

Art. 1o - O parágrafo 2o do artigo 10 da Resolução CNE/CEB n.3/98 passa a ser a seguinte redação: As Propostas pedagógicas

de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania;

Art 2o - São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB n.3/98, os artigos 3o e 4o, com a seguinte redação:

Art 3o - No caso das escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia (...):

Art 3o - Os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a estas disposições (Brasil, 2006b, s.p.).

Além disso, a Resolução n.04/06 determinou:

Parágrafo Único - No caso do Parágrafo 3o, acrescentado ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB n.3/98, os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano a contar da publicação desta Resolução, tornar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio (Brasil, 2006b, s.p.).

Para Zanardi (2013), a Resolução n.04/06 pressupunha que grande parte das escolas no Brasil havia assumido um dispositivo curricular que contemplasse essas disciplinas, caso a organização da Filosofia e da Sociologia fosse assim estruturada. Para projetos pedagógicos não organizados em currículo por disciplinas, a orientação era garantir a aprendizagem dos conhecimentos em Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania por meio de interdisciplinaridade contextualizada. A Resolução n.04/06 apresentou o prazo de um ano para que os sistemas de ensino incluíssem as disciplinas de Filosofia e Sociologia na grade curricular das escolas de Ensino Médio no Brasil, a contar da data de sua publicação. Ainda no final de 2006, o MEC publicou um documento denominado “Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (OCEM), em que a Filosofia e a Sociologia aparecem incluídas enquanto disciplinas.

Já na introdução do documento, é possível observar o cumprimento da Resolução n. 04/06, ao afirmarem que:

A filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, mesmo sem o status de obrigatoriedade, a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela

presença constante de preocupações filosóficas de variado teor (Brasil, 2006b, s.p.).

Complementarmente, as OCEM apontam que

O tratamento da Filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos (Brasil, 2006b, s.p.).

Desta forma, as OCEM, embora não tivessem caráter obrigatório, foram o primeiro documento oficial a explicitamente defender a Filosofia enquanto uma disciplina curricular obrigatória no Ensino Médio brasileiro. Esse posicionamento difere significativamente das DCNEM e PCNEM no que diz respeito ao lugar da Filosofia e, também da Sociologia, no Ensino Médio no país:

Uma sociedade que compreenda a obrigatoriedade da Filosofia não a pode desejar como um pequeno luxo, um saber supérfluo que venha a acrescentar noções aparentemente requintadas a saberes outros, os verdadeiramente úteis. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade de informações. Por isso mesmo, compreender sua importância é também conceder-lhe tempo. De modo específico, importa atribuir-lhe carga horária suficiente à fixação o que lhe é próprio. Nesse sentido, propõe-se um mínimo de duas horas-aula semanais para a disciplina, apontando ademais que deva ser ministrada em mais de uma série do ensino médio. Não desconhecemos, porém, que essas questões envolvem diferenças regionais e são subordinadas a distintas correlações políticas, de sorte que deixamos essa proposição como um horizonte a ser considerado nas formulações dos diversos projetos pedagógicos (Brasil, 2006a, s.p.).

Dessa obrigatoriedade da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro, segundo as OCEM, decorre a necessidade de se pensar sobre seus aspectos específicos e seus pontos de contato com as demais disciplinas. As OCEM entendem que a Filosofia, tal como a Sociologia, não devem ficar, enquanto disciplinas, circunscritas apenas à área de Ciências Humanas:

A compreensão da Filosofia como disciplina reforça, sem paradoxo, sua vocação transdisciplinar, tendo contato natural com toda ciência que envolva a descoberta ou exercite demonstrações, solicitando boa lógica ou reflexão epistemológica (...) Além de contribuir para a integração dos

currículos e das outras disciplinas, a afirmação da Filosofia como componente curricular do ensino médio traz à tona questões inerentes à própria disciplina, tais como: a concepção teórica do ensino de Filosofia como Filosofia; as abordagens metodológicas específicas; e, sobretudo, os conteúdos que podem estruturar o ensino (Brasil, 2006a, s.p.).

Em relação à Sociologia, as OCEM discutem algumas especificidades de sua trajetória histórica enquanto disciplina, como, por exemplo: o pouco tempo de existência da Sociologia como ciência e menos tempo ainda como disciplina, e a não existência de uma consolidada comunidade docente em Sociologia no ensino médio, de modo que não se havia produzido uniformidade de opiniões sobre conteúdos, metodologias e recursos, diferentemente de outras disciplinas (Brasil, 2006a).

As OCEM também buscaram reconhecer a dificuldade de consenso sobre a presença da Sociologia no currículo do ensino médio e buscaram estabelecer qual seria esse lugar, procurando uma resposta não trivial que a afirmasse apenas enquanto formadora do cidadão crítico:

A Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro, quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados de pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente (Brasil, 2006a, s.p.).

Destacando a Sociologia como ciência, os OCEM mencionam um problema muito comum no ensino de Sociologia: a dificuldade docente em realizar uma transposição didática de conteúdos e práticas sociológicas do ensino superior para o ensino médio. As OCEM reconhecem a importância da mediação pedagógica, dado professores e estudantes serem diversos sob diferentes aspectos, o que aponta para o ensino como momento relevante onde a mediação entre conhecimento e aluno não pode ser deixada de lado, inclusive com valorização da cultura escolar e com a presença docente (Brasil, 2006a).

As OCEM justificam a presença da Sociologia de muitas formas. A primeira, diz respeito ao papel exercido pela disciplina na formação discente,

também em vista do seu exercício cidadão. A segunda, refere-se à complexidade do mundo atual, mais racionalizado e científico.

Como se vê, as razões para que a Sociologia esteja presente no ensino médio no Brasil não só se mantêm como se têm reforçado. As estruturas sociais estão ainda mais complexas, as relações de trabalho atitam-se com as novas tecnologias de produção, o mundo está cada vez mais “desencantado”, isto é, cada vez mais racionalizado, administrado, dominado pelo conhecimento científico e tecnológico. No campo político, os avanços da democratização têm sido simultâneos aos avanços das tecnologias da comunicação e informação, tendendo a corromper-se esse regime político em novas formas de populismo e manipulação. No campo social, o domínio do discurso econômico tem promovido uma “renaturalização” das relações, reforçando aqui o caráter ambíguo (e perverso) da racionalidade contemporânea (Brasil, 2006a, s.p.).

As OCEM reconhecem que a presença ou a ausência da Sociologia no currículo do Ensino Médio, em última instância, é uma decisão sobretudo política, dado que esta etapa escolar, conforme a LDB, pode ser compreendida como fase final do processo formativo básico do indivíduo, que se vê às voltas, em sua formação, com questões profissionais, de avanço nos estudos e de exercício cidadão. Dessa forma, após argumentar pela presença obrigatória da Sociologia na grade curricular do ensino médio brasileiro, as OCEM destacam que o modo interdisciplinar como Sociologia foi tratada é um equívoco, visto que tende a reduzir um conhecimento a outro:

[...] como parte do currículo, a sociologia pode ocupar um papel importante de interlocução com as outras disciplinas ou com o próprio currículo como um todo, senão com a própria instituição escolar. Talvez excluindo a Filosofia, que também pode retomar como objeto seu as outras disciplinas escolares, embora de um outro modo, nenhuma outra disciplina traz essa característica. Por isso, muitas vezes - e particularmente nas DCNEM - se pensa que os “conhecimentos” da Sociologia possam ser tratados pelas outras disciplinas de modo “interdisciplinar”. Isso pode constituir um equívoco. Em parte, esse equívoco se deve a uma tendência de reduzir um conhecimento a outro (Brasil, 2006a, s.p.).

Uma análise das OCEM permite afirmar que tal documento federal, dentre todos os que foram analisados até aqui desde a LDB 9394/96, é aquele que mais fundamenta uma defesa da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia enquanto disciplinas do ensino médio brasileiro. Nas OCEM, o *status* desses saberes é o de

disciplinas extremamente relevantes, não apenas por suas especificidades, mas igualmente por suas funções dentro e fora das Ciências Humanas, no que tange à formação integral do estudante. Embora os PCNEM e PCN+, de alguma forma, sinalizem a Filosofia e a Sociologia enquanto disciplinas, apenas nas OCEM sua obrigatoriedade é defendida explicitamente e com fundamentações (Brasil, 2006a).

Se, em 2006, as OCEM faziam essa discussão, dois anos depois, em 2008, superados os debates legislativos, o PL 1641/2003 recebeu a homologação presidencial e a Lei Ordinária n. 11.684/2008 foi assinada pelo vice-presidente da república, José de Alencar, à época em exercício no cargo de presidente da república. Assim, finalmente, após décadas de lutas, a oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia foi tornada obrigatória no currículo do Ensino Médio das escolas brasileiras (Santos, 2020; Zanardi, 2013).

A partir da edição da Lei nº 11.684/2008, o CNE redigiu o Parecer CNE/CEB n. 22/2008, que originou a Resolução n.1, de 15 de maio de 2009, que dispôs a respeito da implementação da Filosofia e da Sociologia enquanto componentes curriculares obrigatórios em cada ano do Ensino Médio, independentemente de sua estruturação curricular. Seu artigo 2º dispõe que

os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação: I - início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso; II - prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio com 3 (três) anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 (quatro) anos (Brasil, 2009, s.p.).

No âmbito macro das políticas educacionais brasileiras, percebeu-se a necessidade de atualizar as DCNEM, sobretudo pelas profundas mudanças socioeconômicas, culturais e educacionais acontecidas no país desde a publicação da última DCNEM, em 1998.

As novas DCNEM, de 2013, reiteraram os componentes estabelecidos pela LDB enquanto obrigatórios, dentre os quais a Filosofia e a Sociologia, em todos os anos do Ensino Médio, enquanto integrantes da área Ciências Humanas, juntamente com História e Geografia (Brasil, 2013). Além disso, sintetizaram uma discussão a respeito da terminologia “componente curricular”, indicando como sinônimo os

termos “disciplina, componente curricular, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular” (Brasil, 2013b, s.p.). A este propósito, as diretrizes de 2013 afirmam:

O Parecer CNE/CEB n.5/97, que tratou da Proposta de Regulamentação da Lei n. 9.394/96, indiretamente, já havia unificado aqueles termos, adotando “componente curricular”, o que foi assumido pelos Pareceres CNE/CEB n.38/2006 (que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio) (...) e CNE n.7/2010 (que definiu as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica). O Parecer CNE/CEB n.38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina) (Brasil, 2013b, s.p.).

Quando trata das formas de oferta e de organização do Ensino Médio, as DCNEM 2013 ainda indicam que

os componentes curriculares que integram as áreas do conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização (Brasil, 2013b, s.p.).

Em 2018, a partir do Parecer n.3/2018 e da Resolução n.3/2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio foram novamente atualizadas, levando em consideração seu histórico, a LDB e, também, a lei n.13.415/2017 – conhecida como Novo Ensino Médio (NEM). Esse parecer retoma a Resolução n.3/1998 e o Parecer n.15/1998, explicando que as orientações dessas normativas “permanecem absolutamente válidas” (Brasil, 2018a) para se pensar as atualizações das DCNEM.

Tal afirmação parece sinalizar uma tomada de posição que se contrapõe, de certa forma, à posição tomada pelas DCNEM de 2013, visto que estas descreveram, em sua fundamentação, a necessidade de atualização das DCNEM de 1998, optando por não mencionar seus elementos pertinentes. Ao contrário, as DCNEM de 2018 escolhem destacar aspectos que seguem válidos como definições normativas, tornando-se mais alinhadas, nesse sentido, aos dispositivos constantes nas DCNEM de 1998.

Uma hipótese para essas entonações distintas na trajetória histórica das DCNEM é a diferença de contexto macropolítico nas três ocasiões em que foram

formuladas e publicadas. Enquanto, em 1998, Fernando Henrique Cardoso (FHC), à época, presidente da república, era visto como representante da ideologia neoliberal brasileira, em 2013, a presidenta Dilma Rousseff havia sido eleita para dar prosseguimento às principais políticas de Luís Inácio Lula da Silva – compreendidas como mais progressistas. Em 2018, o cenário se modifica novamente com a ascensão à presidência de Jair Messias Bolsonaro, que conseguiu capitalizar a seu favor um cenário anti-Partido dos Trabalhadores - partido de Lula e Dilma. Essa conjuntura é compreendida por Nascimento *et al.* (2023) como um retrocesso, sobretudo em relação ao que já havia sido posto pelas DCNEM de 2013 e pela retomada de proposições existentes desde os anos 90.

Merece destaque, para fins desta pesquisa, o parágrafo quarto do artigo 11 da Resolução n. 3/2018. Mantendo a divisão em quatro áreas do conhecimento, tal como já havia sido posto nas DCNEM 2013, o documento de 2018 afirma que “devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: (...) VIII - Sociologia e Filosofia” (Brasil, 2018b).

Sem entrar em maiores detalhes, o parágrafo cinco do mesmo artigo 11 afirma que

os estudos e práticas [...] devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (Brasil, 2018b, s.p.).

Complementarmente, esta mesma resolução aponta que

as áreas do conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, *unidades de estudo*, módulos, atividades, *práticas* e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização (Brasil, 2018b, s.p., grifos nossos).

Em 17 de dezembro de 2018, instituiu-se a BNCC Ensino Médio, finalizando com isso a organização da BNCC da Educação Básica, estruturada a partir das referências contidas na Lei do NEM.

O NEM e a BNCC, juntos, consolidam a Reforma do Ensino Médio, marcada por mudanças significativas na organização desta etapa escolar, como ampliação da carga horária, implementação de itinerários formativos e adoção da

disciplina Projeto de Vida. As ambiguidades e conflitos que permearam seus processos de formulação e de implementação, levaram o atual governo federal a fazer a “Reforma da Reforma” – em curso até o momento da escrita desta dissertação.

Um dos debates presentes na “Reforma da Reforma” é o *status* que algumas disciplinas assumiram no NEM. Se, por um lado, a Lei 11.684/2008 promoveu uma alteração da LDB dando à Filosofia e à Sociologia o *status* de *disciplinas obrigatórias*; por outro lado, a Lei 13.415/2017, que instituiu o NEM, aplica a tais saberes uma terminologia distinta – *estudos e práticas* (Cardoso *et al.*, 2022). Este termo, para Francklin (2019), seria uma referência também à possibilidade de conteúdos diluídos sob a forma de itinerários formativos - adotado para se referir não só à Filosofia e à Sociologia, mas também às Artes e à Educação Física -, viabilizando, com isso, a composição da BNCC.

Sob tal viés, Ferreti (2018) afirma que se o ensino médio no Brasil tem cada estado federativo como seu responsável, por outro lado, sua definição estrutural e disposição curricular é oriunda de políticas públicas deliberadas em esfera federal. A partir disto, por exemplo, a Filosofia, classificada enquanto *estudos e práticas*, teve segundo Francklin (2023), uma redução de carga horária nos currículos das redes de ensino por causa do NEM, levando-se em conta as matrizes curriculares disponibilizadas pelas 27 secretarias estaduais de educação.

Sobre esse aspecto, a resolução n. 03/2018, em seu artigo 11, parágrafo 4o, afirma:

Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas de conhecimento, estudos e práticas de: I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas; II - matemática; III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; V- educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia; VII - História e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; VIII - sociologia e filosofia; IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Brasil, 2018b, s.p.).

Este trecho da resolução é reproduzido integralmente na BNCC de 2018, quando a mesma afirma que “na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (Brasil, 2018c). Indiretamente, o termo *estudos e práticas* é fundamentado no artigo 6o da mesma resolução, onde se lê que:

para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente resolução: IV- unidades curriculares: elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, *entre outras formas de oferta* (Brasil, 2018b, s.p., grifo nosso).

Uma nota de rodapé do Parecer CNE/CEB n. 5/2011 - que detalha as DCNEM 2013 - apresenta um breve resumo sobre esta questão terminológica curricular, no âmbito dos Pareceres publicados pelo CNE/CEB:

Sobre a adoção do termo “componente curricular”, pareceres deste Conselho indicaram que a LDB utiliza diversidade de termos correlatos, empregando concorrentemente e sem rigor conceitual os termos disciplina, componente curricular, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular. O Parecer CNE/CEB 5/97, que tratou de Proposta de Regulamentação da Lei 9394/96, indiretamente, já havia unificado aqueles termos, adotando “componente curricular”, o que foi assumido pelos Pareceres CNE/CEB 38/2006 (que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio), CNE/CP 11/2009 (que apreciou proposta do MEC de experiência curricular inovadora do Ensino Médio) e CNE/CEB 7/2010 (que definiu Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica). Considerando outros (Pareceres CNE/CEB 16/2001 e 22/2003), o Parecer 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Indicou também que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho (Brasil, 2011, s.p.).

Portanto, nessa perspectiva, mesmo sem explicitar o real significado de

*estudos e práticas*, e levando-se em conta o entendimento do CNE/CEB acerca do uso terminológico curricular em seus pareceres, conforme excerto acima, a BNCC afirma que, na formação geral básica,

os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: VIII - Sociologia e Filosofia (Brasil, 2018b, s.p.).

A BNCC se coaduna mais a uma compreensão que entende a disciplina escolar como representando um modelo curricular de ensino médio que precisa ser suplantado, ideia essa que, como visto, já aparece nas DCNEM de 1998 e que se contrapõe a um entendimento sobre o significado de disciplina posto gradualmente nos documentos nacionais publicados entre 2002 e 2017, também aqui já analisados, e que optaram por aprofundar e especificar outros possíveis sentidos da disciplina escolar.

Essa perspectiva analítica é reiterada quando, por exemplo, lê-se o artigo 11, parágrafo quinto, da Resolução n. 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde textualmente se afirma que

Os estudos e práticas (...) devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas (Brasil, 2018a, s.p.).

O Parecer n. 3/2018, que detalha a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresenta, em sua parte final, a declaração de voto do Conselheiro José Francisco Soares, que questiona o texto posto em votação, também no que diz respeito de dispor, na parte comum do currículo, as até ali atuais disciplinas como *estudos e práticas*, reunidas agora em áreas do conhecimento. Para ele, o texto

opta não por enfatizar ou aprofundar os conceitos-chave de cada uma destas disciplinas. Na realidade, a discussão da Reforma do Ensino Médio praticamente desconheceu a importante questão das disciplinas acadêmicas. O necessário e importante trabalho interdisciplinar depende, essencialmente, do conhecimento disciplinar. Esta questão apareceu nos questionamentos de associações científicas brasileiras e está presente no conceito de “conhecimento poderoso” de Michael Young que usei para guiar a minha reflexão nestes meses de discussão. As propostas de itinerários, apresentados no texto da Resolução, sugerem que serão organizadas como aplicações

dos conhecimentos da parte comum. Como a lei limita o número de horas alocado a esta parte, na minha avaliação, há sérios riscos de trivialização do que será ensinado no Ensino Médio, exceto em relação à Língua Portuguesa e Matemática que mereceram tratamento especial. O que era um rio raso, mas um rio, agora será um fio de água, intermitente (Brasil, 2018d, p. 14).

No fragmento acima, o Conselheiro afirma que o corpo textual das DCNEM 2018 não soube valorizar o significado profundo do saber disciplinar e reitera que uma prática pedagógica interdisciplinar demanda necessariamente a especificidade de uma disciplina. Ademais, por conta disso, ele também aponta para a possibilidade de riscos iminentes de banalização nos conteúdos a serem ensinados no ensino médio brasileiro, excetuando-se Português e Matemática. A análise da BNCC Ensino Médio 2018 também sinaliza nessa mesma direção, ao indicar que a própria Base Nacional Comum Curricular não explicita o que significa *estudos e práticas* e nem mesmo qual a diferença entre *estudos e práticas* e *componentes curriculares* ou *disciplinas*.

Como discutido anteriormente, as normativas também reconhecem uma pluralidade legítima no uso de terminologias relacionadas aos conteúdos curriculares, não havendo, portanto, em teoria, qualquer ilegalidade por parte da BNCC ao colocar Filosofia e Sociologia como estudos e práticas.

Entretanto, após a análise de todos esses documentos, é possível afirmar que *estudos e práticas* de Filosofia e de Sociologia, bem como todos os demais componentes curriculares tidos como *estudos e práticas* nas DCNEM e na BNCC - ambas de 2018, não têm a mesma importância em seus conteúdos se comparado ao *status* disciplinar construído ao longo da trajetória curricular nacional, especificamente, entre os anos de 2002 e 2013.

A fala do conselheiro José Francisco Soares, assim como os PCN+ (2002), OCEM (2006) e DCNEM (2013) mostram que o componente curricular, enquanto disciplina, possui especificidades e características epistemológicas singulares a serem pensadas a partir de seu próprio campo disciplinar para, somente então, também ser estabelecida uma contextualização e uma interdisciplinaridade. Por outro lado, a análise das DCNEM de 2018 e da BNCC de 2018, dispositivos condicionados pela Lei 13.415/2017, mostra que os componentes curriculares assumidos como *estudos e práticas* podem ter seus conteúdos diluídos na área de

conhecimento a qual se encontram inseridos, sem necessariamente ser levado em consideração uma perspectiva disciplinar ou mesmo as especificidades de cada componente curricular.

Portanto, nesse aspecto, a “atualização” anunciada pelas DCNEM 2018 seria, de certa forma, muito mais um “retrocesso”, pois retoma um cenário curricular bastante similar ao dos anos 1990 e presente nas DCNEM de 1998 - onde Filosofia e Sociologia ainda não tinham uma tradição consolidada de experiências curriculares acumuladas a partir de dispositivos legais oficiais basilares de diversas práticas docentes - e desconsidera toda uma experiência disciplinar construída a partir da Lei 11.684/2008 e, sobretudo, as DCNEM 2013, em que a Filosofia e a Sociologia estão postas como disciplinas curriculares obrigatórias.

Cardoso *et al.* (2022) concluem que:

Ainda que enquanto disciplinas distintas, a interdisciplinaridade no ensino de Filosofia e Sociologia é mais concreta num quadro em que a organização da estrutura curricular do ensino médio mantinha a obrigatoriedade de ambas, entretanto, num cenário em que há a flexibilização enquanto práticas e estudos na seara das ciências sociais, essa prática pode se tornar mais distante (Cardoso *et al.*, 2022).

Carvalho (2023), ao discutir sobre as principais mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio, aponta, dentre outros aspectos, para uma ampliação da carga horária e para uma elaboração curricular mais flexível e multidisciplinar, fundamentada em áreas do conhecimento e focada em desenvolver habilidades e competências. O mesmo autor assinala que havia, à época, uma meta de ampliação gradual de carga horária, passando da média de 800h/ano para, pelo menos 1000h/ano até em 2022 e, progressivamente, 1400h/ano, com prazo indeterminado.

Ele assinala também que modificações curriculares foram encetadas objetivando contribuir na formação discente, despertando seu maior protagonismo e interesse na etapa do ensino médio. Dessa forma, o novo currículo foi dividido em duas partes, a saber, uma primeira entendida enquanto “parte comum”, onde foram incluídas habilidades e competências mencionadas pela BNCC Ensino Médio para as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Ainda na parte comum, a disciplina de projeto de vida foi inserida no sentido de proporcionar aos estudantes maior oportunidade de

reflexão e aprofundamento em relação às suas escolhas, de modo especial, as relacionadas ao mundo do trabalho.

A segunda parte dessa nova estrutura curricular compreende uma parte flexível, composta por itinerários formativos e por disciplinas eletivas. Os estudantes poderiam optar por mais de um itinerário formativo ao longo do curso e as redes de ensino deveriam ofertar pelos menos dois itinerários por município, sendo possível, inclusive, a oferta de itinerários integrados, constituídos por conteúdos de mais de uma área de conhecimento.

Carvalho (2023) também menciona os diferentes formatos das unidades curriculares, o ordenamento temporal do curso e os locais/formas de oferta de parcela da carga horária como exemplos de inovações e modificações relevantes no Novo Ensino Médio. Nesse novo cenário, as unidades curriculares poderiam ser dispostas não apenas enquanto grupos de disciplinas, havendo também maior flexibilidade no que diz respeito à organização temporal do curso, que poderia ser estruturado não apenas de maneira anual, como costumeiramente ocorria até então, mas também semestralmente ou bimestralmente, afora outras possibilidades.

Outro aspecto mencionado por Carvalho (2023) é a instauração de possível cumprimento de parcela da carga horária em instituições credenciadas - inclusive *online* -, que permitiriam, por exemplo, a contabilização de estágios para a consecução da carga horária.

Devido aos conflitos que giraram em torno da formulação do NEM e, principalmente, à própria ambiguidade presente na formulação da política (Lotta *et al.*, 2021), o estudo de Carvalho (2023) aponta a existência de 27 ensinos médios em curso no país. Isso porque cada estado e o distrito federal estão implementando o NEM de uma forma diferenciada, levando em consideração não somente os dispositivos da lei, mas também, as suas lacunas e ambiguidades, além, das demandas e das características dos respectivos contextos locais.

Desta maneira, por meio da discussão estabelecida até aqui, fica clara a existência de um *path dependence* de suporte à reforma, especificamente em relação à Filosofia e à Sociologia, isso porque o NEM é mais fundamentado em documentos normativos e legais que não indicam a relevância desses dois saberes. Nesse sentido, o que suporta, ou seja, sustenta a reforma, em termos de *path dependence* é, justamente, o não consenso de que Filosofia e Sociologia devem ser obrigatórias no currículo do ensino médio brasileiro. É consenso que os saberes dessas áreas do

conhecimento devem ser tratados de forma transversal e interdisciplinar, não obrigando, portanto, as escolas e as redes de ensino a adotarem as disciplinas de Filosofia e de Sociologia.

Tendo em vista os vários pontos de discordância, as dificuldades que as redes estaduais de ensino enfrentam para implementar o NEM, as lacunas e ambiguidades dos documentos normativos e os contextos heterogêneos e desiguais, o atual governo decidiu fazer uma nova reforma do NEM. Realizou-se uma consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de ensino médio que passou pela Comissão de Educação do Senado, foi para a Câmara dos Deputados – que já aprovou – e para votação no Senado. Carga horária, itinerários formativos, ensino técnico profissionalizante integrado ao ensino médio são alguns dos principais elementos debatidos pela sociedade e pelos legisladores no âmbito da reforma do NEM.

Em 31 de julho de 2024, foi sancionada pelo presidente Lula a lei 14.945/2024, que estabelece as novíssimas diretrizes para o Ensino Médio, ampliando a carga horária da formação geral básica para o mínimo de 2400 horas e, para os itinerários formativos, 600h, entre outros ajustes (Brasil, 2024a).

A Lei 14.945/2024 prevê, em seu artigo 35-D, inciso 4, que

A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: IV – Ciências Humanas e Sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia (Brasil, 2024a, s.p.).

No dia 7 de novembro de 2024, a CEB/CNE aprovou unanimemente a resolução que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e estabelece diretrizes gerais para os itinerários formativos (Brasil, 2024b).

Em seu art.17, esta resolução diz:

As competências e habilidades, expressões dos direitos e objetivos de aprendizagem que compõem a Formação Geral Básica devem ser desenvolvidas por meio da organização do currículo em 4 (quatro) áreas de conhecimento: IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada pelos componentes curriculares obrigatórios de filosofia, geografia, história e sociologia (Brasil, 2024b, s.p.).

No que diz respeito à implementação desse “novíssimo” Novo Ensino

Médio, dada as preocupações das secretarias estaduais de educação, a própria resolução prevê que as modificações curriculares possam acontecer já em 2025, mediante um currículo de “transição”, ou no começo do ano letivo de 2026, de acordo com o contexto de cada rede (Brasil, 2024b)

Lindberg e Pereira (2024) apontam que o documento foi publicado após muita pressão feita, desde a Lei 13.415/2017, por docentes, discentes, pesquisadores(as) e uma multiplicidade de representantes da sociedade civil, dentre os quais, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). Esses autores indicam que, ao invés da revogação total pleiteada por esse grupo, uma revogação parcial foi publicada, modificando alguns pontos trazidos pela Lei do Novo Ensino Médio, de 2017, dentre os quais:

Na lei n.13.415/2017, um dos itens do NEM, o arranjo curricular, era organizado da seguinte forma: 1800 horas destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e 1200 horas aos itinerários formativos, totalizando 3000 horas de aulas, no mínimo, ao longo do Ensino Médio. A atual determina que a carga horária da FGB seja de 2400 horas e as 600h restantes fiquem designadas aos itinerários formativos. Porém, se o/a estudante optar pelo itinerário formação técnica profissional, a carga horária da FGB reduz para 2100 horas, podendo chegar a 1800 horas, a depender do curso técnico que optar (Brasil, 2024, s.p.).

Esses mesmos autores também discutem a perda do *status* disciplinar obrigatório de Filosofia (o que também se aplica, conforme discutido até aqui, à Sociologia) a partir de 2017, indicando a diluição e fragmentação desses saberes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), e recordando o condicionamento da BNCC de 2018 àquilo que havia sido posto pela Lei n.13.415/2017, no que diz respeito à utilização da nomenclatura *estudos e práticas* para Filosofia e Sociologia. Lindberg e Pereira (2024) afirmam ainda que

Com sua implantação (Lei n.13.415/2017), o que se viu foi a redução da carga horária destinada ao Ensino de Filosofia. Com base em levantamento feito pelo Observatório do Ensino e Filosofia em Sergipe (OBSEFIS) nos anos de 2020 e 2022, antes e depois da lei ser efetivada pelos estados, detectou-se que quinze estados diminuíram os tempos dedicados a ele. Em outros dez, houve a manutenção e apenas em dois, Sergipe e Amapá, a carga horária foi ampliada. Porém, em 2023, com a mudança dos governos estaduais, São Paulo e Pará modificaram a matriz curricular, aumentando para dezessete o número dos

estados que promoveram a redução do tempo destinado ao Ensino de Filosofia em sala de aula (Brasil, 2024, s.p.).

A modo de síntese, é possível concluir esta seção com algumas afirmações importantes. A análise documental feita até aqui permite afirmar que, entre 1996 e 2002, o lugar da Filosofia e da Sociologia, no quadro curricular nacional, era incerto, dado que as normativas curriculares federais à época não tinham força de lei, muito embora, nelas, tais saberes fossem mencionados como disciplinas. Isto começa a mudar a partir de 2002, com a alteração macropolítica da conjuntura nacional, culminando gradualmente com uma defesa da Filosofia e da Sociologia enquanto disciplinas curriculares obrigatórias do ensino médio brasileiro, o que veio a ser efetivado a partir de 2008, com consequências na formação das identidades discente, docente e escolar. Entretanto, uma nova modificação no cenário da política nacional incide uma vez mais na conjuntura curricular federal. A partir da publicação da MP 746, em 2016, convertida, em 2017, na Lei 13.415, o lugar da Filosofia e da Sociologia é de novo transformado, desta vez, de disciplina curricular obrigatória - como era até então -, para *estudos e práticas*, o que concretamente resultou em diminuição de carga horária, segundo Francklin (2019).

Os dispositivos curriculares federais analisados nesta seção trouxeram consequências importantes para os currículos de ensino médio publicados e implementados por cada ente federado entre 1996 e 2024, como será visto a seguir, especificamente, no caso do Rio de Janeiro.

### **3.2 As políticas curriculares do Estado do Rio de Janeiro**

Nesta subseção pretende-se, à luz do conceito de *path dependence*, analisar a trajetória da política curricular do estado do Rio de Janeiro com ênfase nas disciplinas – ou *estudos e práticas* – de Filosofia e Sociologia. Pretende-se compreender como a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), aderiu, ou não, às políticas curriculares nacionais e como se deu a implementação dessas políticas.

### 3.2.1 Entre 1996 e 2016

Dez anos após a promulgação da LDB e de documentos normativos federais, como as DCNEM, os PCNEM e os PCN+, a SEEDUC-Rio publicou, em 2005, o documento *Reorientação Curricular*. A demora na atualização da política curricular à luz dos documentos normativos nacionais se deve, segundo a SEEDUC-Rio, à dificuldade em implementar a flexibilização curricular indicada nas normativas oficiais do MEC.

Os debates acerca da atualização curricular se iniciaram em 2004, com a formação de grupos de trabalho compostos por consultores de instituições de ensino superior e docentes de escolas da rede estadual de ensino, coordenados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ao final de 2004, uma primeira versão desse documento foi apresentada pela SEEDUC-Rio aos docentes da rede estadual de ensino, com o objetivo de ampliação dos debates. Em seguida, após a recepção de propostas, críticas e apreciações, em 2005, uma versão-piloto foi apresentada, a fim de se observar nas escolas a efetividade deste novo projeto curricular.

A proposta oficial de reorientação curricular da SEEDUC-Rio foi apresentada em 2005, na tentativa de fazer dialogar os docentes da rede pública estadual do Rio de Janeiro e professores universitários, em busca de maior qualidade educacional frente às demandas desafiadoras do ensino público, enfatizando, também, a relevância da formação do professor.

Dentre os documentos de *Reorientação Curricular* (2005), aquele voltado para a área de Ciências Humanas incluiu as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Dentro dessa reforma curricular de 2005, também foram incluídas as outras áreas de conhecimento, a saber, Linguagens e Exatas, em consonância às DCNEM de 1998 e aos PCNEM e PCN+, além das OCEM, contemplando assim todas as disciplinas que fariam parte da Política Curricular da rede de ensino estadual fluminense.

No que diz respeito à parte dedicada à Sociologia, o documento *Reorientação Curricular* (2005), em sua apresentação, inicia afirmando que

O presente documento é um convite à reflexão sobre o desafio de se elaborar um plano curricular para a disciplina Sociologia, que promova competências intelectuais e práticas para a formação escolar e cidadã do aluno de ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro. É fruto de uma conversa com professores do ensino médio, que expressaram suas

apreensões, críticas e expectativas quanto ao papel que lhe é destinado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Rio de Janeiro, 2005, s.p.).

A parte dedicada à Sociologia busca uma reflexão a respeito de como adaptar a disciplina de Sociologia sem deixar de considerar as, à época atuais, orientações curriculares federais e as especificidades características desse saber, como se depreende da menção feita no excerto acima acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse contexto, a *Reorientação Curricular* (2005) se refere à Sociologia enquanto disciplina, sem deixar de considerar a ideia de flexibilidade:

Trata-se de refletir sobre a adequação da disciplina Sociologia, tendo em vistas as atuais orientações normativas e as potencialidades inerentes a esta disciplina. Propomos, também, uma orientação curricular e programática flexível, que dialogue criticamente com o princípio vigente de que o ensino da Sociologia deve estar fundamentalmente mobilizado para os desafios de uma sociedade que busca consolidar sua vocação democrática, e que enxerga no ensino público uma matriz fundamental para a reprodução do ethos democrático (s.p.).

O excerto acima parece se ancorar nas afirmações postas nos PCN+ e nas OCEM, em que a Sociologia ocupa um lugar preponderante enquanto disciplina do ensino médio, embora, diferentemente das OCEM, não faça uma defesa explícita de sua obrigatoriedade curricular, optando por apontar a especificidade dos objetivos da disciplina Sociologia.

Assim, também levando em conta os princípios de Interdisciplinaridade e Contextualização, dispostos nas normativas federais analisadas na subseção anterior desde a LDB 9394/96 até as OCEM (2006), ano da publicação da *Reorientação Curricular*, a Proposta de Orientação Curricular para a disciplina Sociologia na grade curricular da SEEDUC-Rio foi organizada a partir de 5 eixos, a saber: Sociologia - a construção dos problemas sociais; Cultura; Trabalho; Cidadania e Desigualdades Sociais. Em cada eixo foram apresentados temas, conteúdos programáticos, competências e habilidades, metodologia, sugestões e interfaces com outras disciplinas.

Já em relação à Filosofia, a *Reorientação Curricular*, também a define como disciplina, sem apontar sua obrigatoriedade. No entanto, o documento destaca o

desafio do “profissional de Filosofia” em estruturar e consolidar essa área do conhecimento, visto que Filosofia esteve ausente da estrutura curricular da rede de ensino por muito tempo – ao contrário de Sociologia, que estava incluída na grade curricular há cerca de 10 anos (Rio de Janeiro, 2006).

O lugar da Filosofia e da Sociologia no ensino médio fluminense está em consonância com os dizeres das normativas curriculares federais – LDB e DCNEM 1998, além dos PCNEM e PCN+, pois estas afirmam Filosofia e Sociologia enquanto disciplinas, mas sem mencionar obrigatoriedade. Tal movimento normativo no âmbito federal parece ter tido um efeito positivo na política curricular da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, pois ratificou a Sociologia como disciplina e voltou a figurar Filosofia igualmente com o mesmo *status* disciplinar. Importa mencionar as diferentes trajetórias de ambas as disciplinas. Se, em 2006, Sociologia já constava na grade curricular da SEEDUC-Rio como disciplina há cerca de 10 anos, no caso de Filosofia, ela voltou a ser “reimplantada no ensino médio da rede pública estadual, do qual esteve ausente por muito tempo” e, por essa razão, não consistia numa disciplina já consolidada (Rio de Janeiro, 2006, s.p.). Segundo o Anexo I, presente no dispositivo *Reorientação Curricular* (2005), tanto a Filosofia quanto a Sociologia possuíam, dentro da organização curricular da SEEDUC-Rio, a mesma quantidade de tempos de aula semanal - dois tempos em cada disciplina em todo o ensino médio.

**Quadro 4: Tempos de aula de Filosofia e Sociologia na Reorientação Curricular (2005)**

FILOSOFIA			SOCIOLOGIA		
1º, 2º e 3º ano	Tempos: (apenas no 1o ano)	2	1º, 2º e 3º	Tempos: (Apenas no 3o ano)	2

Fonte: Elaboração própria a partir de Rio de Janeiro (2006).

Esta baixíssima carga horária, a saber, dois tempos de Filosofia no primeiro ano de ensino médio e dois tempos de Sociologia no terceiro ano de ensino médio, durante todos os três anos de duração do ensino regular, conforme veremos mais à frente, será gradualmente ampliada no decorrer da trajetória curricular desses saberes na SEEDUC-Rio, sendo reduzida apenas por ocasião da implementação do Currículo Referencial (2022), dispositivo fluminense fundamentado no NEM e na

BNCC - normativas federais de 2018 - e que promoveu um retorno, na SEEDUC-Rio, dessa mesma carga horária de Filosofia e de Sociologia no ensino médio fluminense, disposta pela Reorientação Curricular (2005).

Costa (2017) assinala que, em fevereiro de 2010, a SEEDUC-Rio apresentou a *Proposta Curricular: Um Novo Formato*, documento publicado com a intenção de revisar e aprimorar a Reorientação Curricular (2005). Nessa versão atualizada, Filosofia e Sociologia continuaram figurando como disciplinas, sem, novamente, ser mencionada a obrigatoriedade.

Na apresentação para as disciplinas da área de Ciências Humanas, no documento de 2010, a SEEDUC-Rio utilizou o mesmo texto da normativa de 2006, apenas indicando alguns ajustes da disciplina específica (Rio de Janeiro, 2010). Costa (2017) assinala que tal tentativa de justificar a *Proposta Curricular: Um Novo Formato* (2010) enquanto uma releitura necessária da Reorientação Curricular de 2005, tornando aquele compatível com as matrizes curriculares de referência oficiais, parece sugerir uma política curricular única para todas as disciplinas.

No documento *Proposta Curricular: Um Novo Formato* (2010), a SEEDUC-Rio indica que os docentes da rede estadual de educação fluminense aguardavam com muita esperança a publicação de um currículo de base comum para toda rede, norteando assim os trabalhos de cada unidade escolar. Além disso, havia a necessidade de adequação curricular com as referências oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Matriz de referência do SAERJ, além das matrizes de referência da Prova Brasil e SAEB (Rio de Janeiro, 2010).

Nesse sentido, a SEEDUC-Rio, ao atualizar o currículo do ensino médio da rede estadual de educação, em 2010, passou a inserir na organização curricular a ideia de habilidades e competências, inserida por anos ou séries e bimestres, facilitando, assim, segundo a própria SEEDUC-Rio, a verificação das informações, alinhando-se às matrizes de referência das avaliações em larga escala – particularmente o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), o ENEM e o SAEB. Especificamente em relação ao SAERJ, que não avaliou Filosofia e Sociologia, verifica-se que ele cumpriu também um papel de avaliação externa da educação básica da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, analisando o desempenho de seus estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O SAERJ foi oficializado, enquanto sistema de avaliação, a partir da Resolução

n.4.437/2010, publicada pela SEEDUC-Rio em março de 2010. Importa lembrar que Filosofia e Sociologia não são áreas do conhecimento mensuradas pelas avaliações em larga escala<sup>2</sup> – que avaliam, principalmente, Português (Leitura) e Matemática.

O novo formato curricular proposto pela SEEDUC-Rio em 2010, embora sem alterar a carga horária prevista para os componentes curriculares no dispositivo curricular fluminense anterior, atualiza suas competências e habilidades específicas, que aparecem de forma muito geral no documento *Reorientação Curricular* (2005).

No que diz respeito especificamente à Sociologia, a *Proposta Curricular: Um Novo Formato* (2010) apresentou uma carta dirigida aos professores e um prefácio sobre a introdução da Sociologia na área de Ciências Humanas, passando, a seguir, à apresentação de três quadros, um para cada série do ensino médio, contendo: foco por bimestre e competências e habilidades para cada um dos quatro bimestres. Tal proposta curricular atribui para a primeira série do ensino médio os seguintes focos: “perspectiva sociológica” e “natureza e cultura”. Na segunda série, desigualdades sociais e cidadania/política são as temáticas sugeridas e, por fim, para a terceira série, “trabalho e sociedade” e “construindo uma sociedade democrática” (Rio de Janeiro, 2010).

Nos mesmos moldes, também em fevereiro de 2010, a SEEDUC-Rio publica a mesma carta direcionada aos professores de Filosofia. Nela, diz que o documento de 2010 não pretende substituir o de 2006, mas tão somente favorecer sua instrumentalização na rotina escolar. O documento apresenta três quadros, um para cada série do ensino médio, contendo: foco por bimestre e competências e habilidades para cada um dos quatro bimestres. Para a 1ª série constam os seguintes focos: “a Filosofia” e “Lógica e Linguagens”. Na segunda série, “conhecimento e verdade”, “ética e liberdade” e “estética” são as temáticas escolhidas e, por fim, para a 3ª série, “sociedade e cultura”, “política”, “desafios filosóficos contemporâneos” e “filosofia e as questões biográficas, sociais e culturais” (Rio de Janeiro, 2010).

Os três documentos analisados – *Reorientação Curricular* (2005), *Proposta Curricular: um novo formato*, para a Sociologia (2010), e *Proposta Curricular: um*

---

<sup>2</sup> Em 2019, o MEC elaborou uma matriz de referência em ciências humanas para os anos finais do ensino fundamental, mas não para o ensino médio.

*novo formato*, para a Filosofia (2010) – estavam alinhados às normativas curriculares nacionais em vigência naquele momento. Recorrentemente, os documentos da SEEDUC-Rio mencionam os documentos nacionais, indicando, pelo menos no plano normativo, a adesão da SEEDUC-Rio às políticas curriculares nacionais.

No entanto, a política curricular na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, começado em 2006 com a *Reorientação Curricular* e renovada em 2010 pela SEEDUC-Rio com a *Proposta Curricular: Um Novo Formato*, sofreria uma descontinuidade, com a elaboração do Currículo Mínimo (Costa, 2017). Menos de seis meses após a implementação da *Proposta Curricular: Um Novo Formato* (2010), o Ministério da Educação (MEC), em julho de 2010, faz a divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no qual constatou-se que o Rio de Janeiro, no cenário dos estados brasileiros, havia ficado abaixo da média nacional. A rede pública estadual fluminense, na ocasião, obteve 2,8 pontos para o ensino médio, alcançando com isso o penúltimo lugar entre os demais estados brasileiros, superando tão somente o Piauí e tendo o mesmo índice que Alagoas, Amapá e Rio Grande do Norte.

Em vista deste péssimo resultado, o então governador Sérgio Cabral Filho decide por mudar a gestão educacional estadual, responsabilizando-a pelo índice obtido, muito embora outros graves problemas há tempos ocorressem no âmbito da SEEDUC-Rio, como poucos investimentos, precarização do trabalho docente e baixos salários. Assim, a então secretária de educação estadual, Tereza Porto, sofreu processo de exoneração, sendo substituída na sequência por Wilson Risolia no exercício da função.

Na prática, a mudança de gestão significou uma transformação significativa na trajetória da política educacional fluminense, também com a inclusão de um novo projeto de organização curricular para toda rede estadual de ensino. Essa mudança tinha o claro objetivo de melhorar o IDEB e melhorar a posição do Rio de Janeiro no *ranking* nacional.

Wilson Risolia, gestor educacional fluminense nessa conjuntura, era formado em ciências econômicas e também pós-graduado em engenharia econômica, com formação e atuação profissional focada sobretudo nas áreas econômicas e financeiras. Em sua posse como novo secretário de educação do Rio de Janeiro, durante seu discurso, afirmou ter, por vício de formação, um pensamento

educacional voltado para o negócio. Desta feita, sua gestão passa a imprimir na rede pública estadual do Rio de Janeiro, a partir de sua experiência empresarial, valores e ideias que favorecessem a constituição de uma política educacional que efetivamente conseguisse reverter o IDEB. Desse modo, o então governador Sérgio Cabral estabeleceu como meta da nova gestão, ao menos, que o estado fluminense figurasse entre os cinco primeiros índices do IDEB em 2014.

Em 2011, no mês de janeiro, Risolia anunciou as bases da política de educação que seriam adotadas pela sua gestão. Objetivando alcançar melhores resultados e índices, o Currículo Mínimo – voltado para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular – surge nesse contexto político-educacional fluminense, devendo ser cumprido integralmente pelos professores.

Após convocatória e seleção de professores da própria rede de ensino e, também, colaboração de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), iniciou-se, ainda em 2010, na gestão de Risolia, a elaboração do novo currículo.

Uma versão básica para cada disciplina foi disponibilizada na página oficial da SEEDUC-Rio. Em 29 de dezembro de 2010, cada docente da rede de ensino foi notificado através de e-mail convocatório, incentivando-os à participação com envio de apreciações, recomendações e análises. Posteriormente, a mesma convocação foi disponibilizada também, através de plataforma *online*, no campo Conexão Professor.

Entretanto, a etapa para o encaminhamento de apreciações, recomendações e análises começou na véspera do Ano Novo, sendo encerrado em 12 de janeiro, ou seja, justamente no recesso escolar, inviabilizando na prática a participação e mesmo o conhecimento dos professores acerca da iniciativa, o que foi alvo de muitas críticas, inclusive dos próprios profissionais que elaboraram a proposta curricular.

Após muitos embates e controvérsias diversas, a SEEDUC-Rio disponibilizou, em 2011, o *Currículo Mínimo*, informando simultaneamente a necessidade de correções paralelamente à sua implementação. Na versão de 2011, no que tange ao Ensino Médio Regular, foram desenvolvidos os currículos mínimos dos seguintes componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa e Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Em 2012, a SEEDUC-Rio publicou a versão final do *Currículo Mínimo*, revisada a partir de sua implementação em 2011. Na versão atualizada, o *Currículo Mínimo* surge acrescido das disciplinas de Ciências/Biologia, Educação Física, Língua Estrangeira, Física e Química, sendo ainda desenvolvidos em 2011 os currículos mínimos para os estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também para o Ensino Médio Normal (formação de professores). A partir da Resolução SEEDUC n.4746, de 30 de novembro de 2011, a nova organização curricular fluminense apresentou as disciplinas de Filosofia e Sociologia, cada qual com a seguinte disposição curricular nas escolas do Estado:

**Quadro 5: Tempos de Filosofia e Sociologia no ensino médio regular, sendo a Resolução n. 4746/2011**

FILOSOFIA			SOCIOLOGIA		
1º ano	Tempos:	1	1º ano	Tempos:	1
2º ano	Tempos:	1	2º ano	Tempos:	1
3º ano	Tempos:	2	3º ano	Tempos:	2

Fonte: Elaboração própria a partir de Rio de Janeiro (2011)

Observa-se que, nessa versão, os tempos de Filosofia e Sociologia foram ampliados em comparação com o currículo anterior. Ademais, a nova versão apareceu ainda mais alinhada às avaliações externas, como o SAEB, Prova Brasil, ENEM, SAERJ e Saerjinho, sendo estas duas últimas utilizadas na criação do IDERJ.

No *Currículo Mínimo* (2012), os dispositivos nacionais são referenciados frequentemente, indicando o esforço da SEEDUC-Rio para alinhar sua política curricular à política nacional. Nesse aspecto, o *Currículo Mínimo* (2012), é semelhante à *Reorientação Curricular* (2005). Por outro lado, uma mudança foi observada: Filosofia e Sociologia tiveram sua carga horária ampliada em relação ao currículo anterior, e seguiram aparecendo como disciplinas. Um dos aspectos discutidos no âmbito da Sociologia, foi a necessidade de se elaborar um currículo

exequível, o que acabou levando ao enxugamento dos conteúdos curriculares. Essa discussão se fez presente para Sociologia, pois, conforme atestado na *Reorientação Curricular* (2005), a disciplina já constava na grade curricular há um tempo, ao passo que a Filosofia tinha retornado ao currículo da rede havia pouco tempo, levando os seus formuladores – os próprios professores da rede de ensino – a não discutir a questão da exequibilidade e da redução dos conteúdos.

O *Currículo Mínimo* seguiu vigente sem qualquer modificação até 2016, quando, por conta do movimento de ocupação das escolas, passou por uma revisão – sobretudo no que diz respeito às disciplinas de Filosofia e Sociologia.

### **3.2.2 E entre 2016 e 2024**

Sob o lema “Ocupa Tudo”, o movimento de ocupação das escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro se iniciou em 2016. Santos (2020) aponta que a principal motivação foi o apoio à greve dos professores – que denunciavam as condições precárias de trabalho e reivindicavam, além das melhorias nas condições de infraestrutura das escolas, aumento dos salários, fim do parcelamento salarial, pagamento do 13º (que não havia sido efetuado no ano anterior) e o fim dos prejuízos que os servidores teriam com a proposta de reforma da previdência dos servidores, que estava em debate naquele momento.

Além desse apoio, os estudantes também levaram outras pautas para a ocupação das escolas, exemplificadas por Tomaz (2019), como demandas específicas de cada escola – sobretudo em termos de infraestrutura, e demandas comuns a todas as escolas, tais quais: melhoria na qualidade da merenda escolar, maior participação da comunidade nos processos decisórios, o fim do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro (SAERJ), eleição direta para o cargo de diretor, preenchimento da falta de professores em diferentes disciplinas e ampliação da carga horária para as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Posteriormente, a oposição à proposta de Emenda Constitucional 241/2016 (conhecida como a lei do “Teto dos Gastos”) e à proposta de reforma do ensino médio (naquele momento, Medida Provisória n. 746/2016) também foram incorporadas à pauta da ocupação das escolas (Santos, 2020).

Embora nem todas as demandas tenham sido atendidas, os alunos fluminenses obtiveram algumas conquistas com o movimento de ocupação das

escolas, como, por exemplo: a política de avaliação – SAERJ – foi descontinuada, o preenchimento do cargo de diretor passou a ser realizado por eleição e a ampliação da carga horária de Filosofia e Sociologia (Tomaz, 2019; Santos, 2020). Ademais, especificamente em relação a Filosofia e Sociologia, a SEEDUC-Rio publicou a Resolução SEEDUC n.5440, de 10 de maio de 2016, publicada no Diário Oficial do Estado em 11 de maio de 2016, onde alterou o Currículo Mínimo a fim de ampliar a carga horária dessas disciplinas, conforme reivindicação dos alunos, que passaram a contar com dois tempos de aula cada, tanto no primeiro quanto no segundo e terceiro ano do Ensino Médio, a partir do ano letivo de 2017, conforme o quadro seguinte:

**Quadro 6: Tempos de Filosofia e Sociologia no ensino médio regular, sendo a Resolução SEEDUC n. 5440/2016**

FILOSOFIA			SOCIOLOGIA		
1º ano	Tempos:	2	1º ano	Tempos:	2
2º ano	Tempos:	2	2º ano	Tempos:	2
3º ano	Tempos:	2	3º ano	Tempos:	2

Fonte: Elaboração própria a partir de Rio de Janeiro (2016)

Observa-se, portanto, que houve gradativamente, pelo menos nos documentos curriculares, um aumento da carga horária de Filosofia e Sociologia na rede de ensino do estado do Rio de Janeiro. Na *Reorientação Curricular* (2005), cada disciplina tinha dois tempos em todo o ensino médio. Já no *Currículo Mínimo* (2012), cada disciplina tinha quatro tempos em todo o ensino médio e, na Resolução SEEDUC n. 5440/2016, Filosofia e Sociologia passaram a ter seis tempos em todo o ensino médio. O quadro 6, a seguir, mostra a ampliação da carga horária dessas disciplinas no ensino médio.

**Quadro 7: Síntese da ampliação da carga horária de Filosofia e Sociologia no ensino médio da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, segundo os documentos curriculares**

Documento Curricular	Filosofia	Sociologia
Reorientação Curricular (2005)	2 tempos - 1ª série	2 tempos - 3ª série
Currículo Mínimo (2012)	1 tempo – 1ª série	1 tempo – 1ª série
	1 tempo – 2ª série	1 tempo – 2ª série
	2 tempos – 3ª série	2 tempos – 3ª série
Resolução n.5440/2016	2 tempos – 1ª série	2 tempos – 1ª série
	2 tempos – 2ª série	2 tempos – 2ª série
	2 tempos – 3ª série	2 tempos – 3ª série

Fonte: Elaboração própria a partir da Reorientação Curricular (2005), Currículo Mínimo (2012) e Resolução SEEDUC n. 5440/2016.

O quadro apresenta a alteração promovida pela Resolução n.5440/2016 na carga horária de Filosofia e de Sociologia do *Currículo Mínimo* (2012) dessas disciplinas do ensino médio fluminense. Tal resolução dispôs que a nova ampliação de tempos/aula de Filosofia e de Sociologia, conquistada a partir das ocupações estudantis, fosse implementada efetivamente a partir do ano letivo de 2017. Esta conquista, entretanto, como será visto na sequência, durou pouco.

Pereira *et al.* (2022), apontam que, no estado do Rio de Janeiro, não aconteceram progressos relevantes no que tange à implementação do NEM nos anos de 2019 e 2020. Para Queiroz (2023), o processo de implementação na SEEDUC-Rio acabou por ocorrer confusamente, dado que as alterações curriculares previstas para acontecerem a partir do ano de 2019 estagnaram-se devido à relação política tensa, verticalizada e pouco transparente entre o governo do estado e a SEEDUC-Rio.

Em tal conjuntura, Pereira *et al.* (2022) apontam que, ao final de 2019, a resolução SEEDUC-Rio n. 5.812 foi publicada pelo Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, e determinou diretrizes em vista da implementação das matrizes curriculares da Educação Básica nas unidades escolares da rede pública fluminense. Tal resolução, no que tange a Filosofia e Sociologia, em seu artigo 5º, ratifica o que já havia sido posto pela BNCC de 2018, qual seja: a divisão em cinco áreas de conhecimento, dentre as quais a área de Ciências Humanas, com Filosofia,

Sociologia, História e Geografia. Entretanto, a mesma resolução apenas menciona que cada área de conhecimento é formada por componentes curriculares, não fazendo qualquer menção ao termo *estudos e práticas*, utilizado pela própria BNCC Ensino Médio, de 2018. Além disso, em seu Anexo II, a resolução mantém exatamente a carga horária posta pela Resolução SEEDUC n.5540/2016 para Filosofia e Sociologia, ou seja, seis tempos em todo ensino médio.

Em meio à pandemia da Covid-19 e as turbulências políticas<sup>3</sup> vivenciadas pelo governo do estado, Comte Bittencourt foi anunciado como novo secretário de educação do estado do Rio de Janeiro em setembro de 2020. Em dezembro daquele ano, publicou-se uma versão preliminar do Documento de Orientação Curricular para o Ensino Médio - DOC-RJ, elaborada por um quadro de servidores da própria SEEDUC-Rio. Após tal publicação, ocorreu uma acentuada operação da secretaria de educação fluminense em vista da homologação do novo currículo, reforçando veementemente que, nessa trajetória, foi levada em consideração uma plena participação da comunidade escolar, legitimando, com isso, o processo de implementação do NEM na SEEDUC-Rio (Pereira *et al.*, 2022).

Em 07 de dezembro de 2021, acontece a publicação da deliberação n.398 do Conselho Estadual de Educação (CEE), que viabiliza a alteração das matrizes curriculares do ensino médio já para o ano de 2022. Ainda em dezembro de 2021, alguns documentos internos da SEEDUC-Rio foram supostamente vazados nas redes sociais, indicando a presença de possíveis cortes na carga horária de diversas disciplinas do núcleo comum das matrizes curriculares que se encontravam em vias de implementação. Nas postagens das redes sociais, Filosofia e Sociologia apareceriam na nova configuração curricular contando com apenas 2 tempos semanais de aula em uma das séries do ensino médio, e não mais dois tempos em cada ano do segmento de ensino, como ocorria até então, desde 2016. Ou seja, a carga horária dessas disciplinas voltaria a ser igual à época da *Reorientação Curricular* (2005).

No início do ano letivo de 2022, no dia 2 de fevereiro, através da alocação dos tempos de cada docente nos quadros de horários, as alterações promovidas na nova grade curricular das escolas fluminenses, e conhecidas no vazamento em redes sociais, foram constatadas pelos professores. A nova matriz do núcleo comum do

---

<sup>3</sup>Impeachment do governador Wilson Witzel e prisão de Pedro Fernandes – então Secretário de Educação do Estado

primeiro ano do ensino médio, por exemplo, apresentava a ausência da disciplina de Sociologia, que, conforme as novas matrizes, estaria presente apenas com dois tempos de aula para o terceiro ano do Ensino Médio. Em relação a Filosofia, naquele momento, a mudança não foi imediata, pois esta disciplina permaneceu em 2022 na grade curricular do primeiro ano do ensino médio, apenas deixando de estar presente nas séries seguintes.

Em 4 de fevereiro de 2022, as novas matrizes curriculares foram finalmente oficializadas mediante publicação em Diário Oficial (D.O.), ratificando a redução de dois terços da carga horária de Filosofia e de Sociologia no ensino médio fluminense, confirmando o que indicava o vazamento acontecido no fim de 2021. O quadro 7 apresenta a Resolução SEEDUC-Rio n.6035 de 28 de janeiro de 2022, conforme se segue:

**Quadro 8: Tempos de Filosofia e Sociologia no ensino médio regular, segundo a Resolução SEEDUC n. 6035/2022**

FILOSOFIA			SOCIOLOGIA		
1º ano	Tempos:	2	1º ano	Tempos:	0
2º ano	Tempos:	0	2º ano	Tempos:	0
3º ano	Tempos:	0	3º ano	Tempos:	2

Fonte: Elaboração própria a partir da Resolução SEEDUC n. 6035/2022.

Nesse sentido, a carga horária de Filosofia e de Sociologia, posta pela SEEDUC-Rio no Currículo Referencial, em 2022, retorna à mesma disposição de tempos posta pela *Reorientação Curricular* de 2005, conforme já mencionado.

Todavia, ao longo de todo o processo de implementação do novo ensino médio no estado do Rio de Janeiro, diversas críticas foram levantadas pelos professores, associações, sindicatos, parlamentares, entre outros, inclusive por diversos conselheiros do CEE, quando da ocasião do voto sobre o parecer 398. De modo geral, a crítica apontava o caráter vertical da implementação do novo ensino médio, com pouca transparência e democracia, além da significativa redução da carga horária de diversas disciplinas, dentre as quais Filosofia e Sociologia.

Vale ressaltar que, em 2021, por iniciativa dos deputados André Ceciliano (PT), Carlos Minc (PSB), Waldeck Carneiro (PSB) e Flávio Serafini (PSOL), o projeto de lei n. 4642/2021 tencionou defender o adiamento da reforma do ensino médio no Estado do Rio de Janeiro. Por meio de forte pressão da categoria docente, o projeto foi aprovado no dia 10 de janeiro de 2021, mas vetado pelo governador naquele mesmo ano, em 02 de dezembro, veto este mantido pela ALERJ na sessão de 05 de abril de 2022. Dessa forma, as novas matrizes curriculares do Ensino Médio do Rio de Janeiro foram consolidadas, ratificando a diminuição em 2/3 da carga horária de Filosofia e de Sociologia que, nos documentos fluminenses, aparecem apenas enquanto componentes curriculares, sem qualquer menção ao termo *estudos e práticas*.

A nova política curricular da SEEDUC-Rio, denominada *Currículo Referencial* (2022) é fielmente alinhada à BNCC, tanto que incorpora o modelo de códigos posto pela Base para as habilidades da área de Ciências Humanas e para as outras também.

Todavia, a discussão em torno do NEM e da BNCC é tão intensa que, mesmo após alguns anos de sua vigência, tensões ainda se apresentam no debate político educacional fluminense. Uma dessas tensões se deu em março de 2023, quando foi publicada na internet uma nota sobre o Currículo Referencial de Filosofia assinada por professores e entidades diversos, como Edgar Lyra (PUC-Rio) e Daniele Gomes da Silva (UFRJ), além da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN/CEFET-RJ) e Associação dos Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Brasil (APROFIB), entre outros (Santos, 2023). Na nota, o texto apresenta a surpresa dos professores da rede estadual de ensino quando, no início do planejamento do ano letivo de 2023, receberam uma nova orientação curricular oriunda da SEEDUC-Rio, agora sob o nome de *Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro*.

A nota questiona a forma como a SEEDUC-Rio elaborou o Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro e denuncia a pouca transparência e representatividade real de docentes da rede, especialmente no que diz respeito à área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas (CHSA), na qual, por exemplo, apenas dois professores de Geografia compuseram a equipe docente escolhida pela SEEDUC-Rio (Santos, 2023)

Outra crítica foi feita ao currículo referencial disponibilizado para os professores de Filosofia. O questionamento da nota aponta para o não reconhecimento de especificidades filosóficas e uma orientação insuficiente para um bom planejamento docente. Outro aspecto levantado foi a não valorização de uma cultura curricular já construída na área, principalmente a partir de 2008, ano em que a obrigatoriedade da Filosofia enquanto disciplina curricular foi reconhecida oficialmente em âmbito nacional. Nessa fase, houve uma produção muito grande acumulada de formas de ensino-aprendizagem filosóficas elaboradas por professores e pesquisadores, a partir das características específicas e diversas do campo filosófico (Santos, 2023).

Se o *Currículo Mínimo* (2012) estadual permitia pensar conteúdos e atividades fundamentados na especificidade da Filosofia, o *Currículo Referencial* (2022) atual a desconsidera. Nesse sentido, a nota textualmente aponta que,

Como não bastasse a concretização da Reforma do Ensino Médio no estado ter se dado por meio de um desmonte curricular que cortou  $\frac{2}{3}$  dos tempos de Filosofia, agora temos também um documento contrário ao espírito do currículo mínimo que, a despeito das muitas críticas passíveis de lhe serem feitas, pelo menos foi fruto de elaboração conjunta entre professores e pesquisadores da área e não ameaça a qualidade e especificidade do Ensino de Filosofia nas escolas do Estado do Rio de Janeiro (Santos, 2023, s.p.).

A nota coloca tal estado de coisas em um âmbito maior de desvalorização das disciplinas de Humanidades, opção assumida pelas reformas educacionais, que valorizam uma perspectiva educacional atrelada aos aspectos práticos (Santos, 2023).

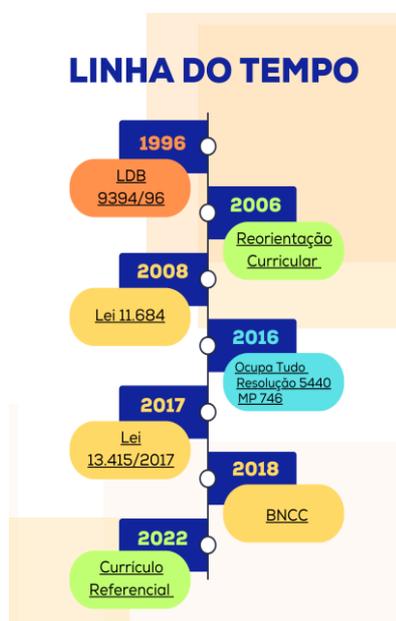
Fundamentada nas competências específicas e habilidades da BNCC, o *Currículo Referencial* (2022) fluminense relacionou, em formato de tabelas, as competências específicas e habilidades da BNCC, apresentando também seus respectivos objetos de conhecimento, tudo isso organizado por áreas de conhecimento, componentes curriculares, séries e bimestres.

A modo de síntese, algumas considerações podem ser apresentadas na conclusão desta seção, à luz do conceito de *path dependence*. Bernardi (2012) afirma que opções realizadas no momento inicial de uma política terão constante influência no futuro, de maneira ampla e decisiva. Quando uma trajetória específica é assumida, um enorme empenho ou, até mesmo, um choque exterior é demandado,

no sentido de modificar o direcionamento e o transcurso da política posteriormente. Nesse sentido, o conceito analítico de *path dependence* contribui para maior compreensão do quão relevante são as sequências e desdobramentos temporais, de acontecimentos e processos sociais.

Quando se observa a trajetória da Filosofia e da Sociologia no ensino médio brasileiro, sintetizada na linha do tempo abaixo, identifica-se a LDB 9394/96 como um marco importante da Educação no Brasil:

**Figura 2: Síntese da trajetória da Filosofia e da Sociologia nas normativas nacional e fluminense**



Fonte: Elaboração própria.

A respeito da Filosofia e da Sociologia, a LDB 9394/96 tanto reconheceu a importância desses saberes para a formação discente, quanto deixou em aberto seu *status*, seja por indicar sua obrigatoriedade, seja por tratá-los como conhecimentos, diferentemente, por exemplo, do que fez com Artes e Educação Física – legalmente definidas como disciplinas.

No que tange os documentos nacionais analisados até aqui, esse cenário de importância e de incerteza sobre o lugar da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio brasileiro viabilizou diferentes interpretações que foram

traduzidas, em nível federal, tanto em uma perspectiva mais crítica que defendia a sua obrigatoriedade enquanto disciplinas curriculares no ensino médio, sendo a Lei 11.684/08 expressão desse viés, quanto em uma compreensão mais pragmática que os enxergava – junto a outros conteúdos - sob uma ótica onde a disciplina não mais era a única forma de arranjo curricular - pretendendo-se, inclusive, a sua superação, sendo a Lei 13.415/17 sinal dessa perspectiva.

Conforme visto, essa trajetória da LDB 9394/96, ora modificada pela Lei 11.684/08, ora modificada pela Lei 13.415/17, em nível federal, determinou os dispositivos curriculares fluminenses no âmbito da SEEDUC-Rio como, por exemplo, os documentos *Reorientação Curricular* (2005) e *Currículo Mínimo* (2011), entre outros. Além das influências da política curricular nacional, a SEEDUC-Rio também revisou um ponto específico de sua política curricular estadual a fim de atender as demandas dos alunos do Movimento Ocupa Tudo que, dentre outras reivindicações, pediam a ampliação dos tempos de aula de Filosofia e Sociologia. Normativamente, a reivindicação foi atendida na Resolução n. 5440/2016, implementada nas escolas da rede a partir do ano letivo de 2017. No entanto, essa ampliação perdurou até 2022. A MP 746/2016, convertida na lei 13.415 de 2017, e a BNCC Ensino Médio de 2018, condicionada pelo NEM de 2017, forneceram os fundamentos principais para a publicação do *Currículo Referencial*, documento fluminense alinhado às prerrogativas do NEM e implementado a partir de 2022 nas escolas da SEEDUC-Rio, ou seja, quase cinco anos após as publicações da Resolução 5440/2016 e da MP 746/2016.

Com as modificações postas tanto pelo NEM quanto pela BNCC, sobretudo com a adoção da terminologia *estudos e práticas* – que, como foi analisado, não foi incorporada pela SEEDUC-Rio no *Currículo Referencial* (2022) -, novamente a trajetória curricular fluminense foi alterada.

Na seção seguinte, através da análise das entrevistas com professores que viveram de perto o contexto fluminense de constantes transformações curriculares, sobretudo a partir de 2016, ano das ocupações discentes, pretende-se compreender melhor qual a percepção docente acerca da implementação da NEM na SEEDUC-Rio.

## 4 Análise dos dados

Após a análise das trajetórias das políticas educacionais direcionadas ao ensino médio e às disciplinas de Filosofia e Sociologia, tanto em nível federal quanto em nível estadual, será apresentado e discutido, neste capítulo, a percepção dos professores sobre a implementação do NEM e sobre o lugar das disciplinas de Filosofia e Sociologia nessa política. Com isso, pretende-se alcançar os objetivos 1, 3 e 4, definidos na introdução deste trabalho, são eles: 1) Compreender o entendimento que os professores têm sobre o termo *estudos e práticas* – termo utilizado na BNCC para as disciplinas de Sociologia e Filosofia; 3) Investigar, a partir da percepção dos professores, se houve mudança no chão da escola, no período entre 2016 e 2024, no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro com relação à Filosofia e Sociologia; 4) Investigar, a partir da percepção dos professores, como se dá a implementação de *estudos e práticas* de Sociologia e Filosofia nas escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Para tanto, o capítulo está estruturado da seguinte maneira: na seção 4.1, será discutida a percepção dos professores sobre o termo estudos e práticas – adotado pela BNCC para se referir a Filosofia e Sociologia (objetivo 1). Já na subseção 4.1.1, utilizando os conceitos de *discricionariedade*, *crenças e valores*, além de *práticas e interações*, será investigado, a partir da percepção dos professores, como concretamente ocorre a implementação desses estudos e práticas de Sociologia e Filosofia nas escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (objetivo 4). Por fim, na seção 4.2, também a partir da percepção docente, será averiguado se as reivindicações dos alunos nas ocupações das escolas em 2016 – aumento da carga horária curricular das disciplinas de Sociologia e Filosofia – está sendo atendida pela SEEDUC-Rio (objetivo 5).

### 4.1 Estudos e Práticas

Uma das questões a serem investigadas nesta pesquisa envolve compreender o significado de estudos e práticas de Filosofia e Sociologia. Conforme já discutido ao longo desta dissertação, a BNCC definiu Filosofia e Sociologia – bem como Artes e Educação Física – como *estudos e práticas*, o que resultou, no processo de implementação da BNCC e do NEM, numa redução de carga horária dessas disciplinas nas matrizes curriculares das Secretarias Estaduais de Educação

(Francklin, 2023). Assim, buscou-se compreender qual a percepção dos professores de Filosofia e Sociologia sobre esse novo *status* dado pela BNCC a essas áreas do conhecimento.

No que diz respeito à percepção docente sobre o significado de *estudos e práticas*, especificamente em relação à sua implementação em sala de aula na SEEDUC-Rio, é possível identificar certa dificuldade de compreender o que significa exatamente a expressão. Segundo PF04, é difícil analisar essa terminologia, pois tem, na percepção dele, um lado ruim e um lado bom:

O lado bom seria falar da filosofia, que eu vou falar de filosofia, que é a minha disciplina de ingresso. Falar da filosofia como uma disciplina que vai, por exemplo, questionar a prática científica do uso de animais em laboratório. Isso é uma coisa prática. Agora, a gente pode olhar, como eu não sei do que se trata isso aí, o nome é muito genérico, a gente pode olhar do lado ruim. Pode ser um direcionamento da filosofia para adaptar os alunos ao mercado de trabalho. As regras e normas do jeito que ele é hoje em dia, e não para que eles questionem se deveria ser assim o mercado do trabalho (s.p.).

O PF04 utiliza o termo *disciplina* e não *estudos e práticas* em sua fala. Além disso, ele entende que o termo *estudos e práticas* é genérico, pois ele não sabe “do que se trata isso aí”. A partir desta fala, é possível inferir que o PF04 não identifica diferença semântica entre os termos *disciplina* e *estudos e práticas*.

A escolha feita pelo legislador por este “nome muito genérico” - no dizer de PF04 - na fase da formulação da política pode ser uma estratégia que permita ao professor priorizar uma perspectiva mais crítica desses componentes curriculares ou, antes, optar por uma implementação mais instrumental, sujeitando, com isso, a Filosofia e a Sociologia a critérios outros que não os relacionados às suas próprias especificidades disciplinares.

Por outro lado, alguns entrevistados percebem um sentido mais negativo que positivo do termo *estudos e práticas*. PS02 diz que

essas matérias não são vistas como um dos pilares para a formação dos alunos. E por mais que elas sejam importantes, elas estejam presentes, mas quando você tira o caráter normativo, dentro do arcabouço normativo, você tira o caráter de disciplina para colocar estudos e práticas, a impressão que dá é que você... você esvazia o conteúdo dessas matérias, que é o que a gente está vendo na prática acontecer (s.p.).

A percepção da desvalorização dos conteúdos disciplinares aparece também na fala de PF01:

Eu acho que, assim, essas nomenclaturas, a meu ver, só fazem desvalorizar porque que umas têm essa denominação e outras não, sabe? Você começa a traçar ali quase que uma cadeia alimentar das disciplinas. Então, tem disciplinas que são mais importantes, disciplinas que são menos importantes.

Desta maneira, a expressão *estudos e práticas* é percebida por esses dois entrevistados como uma forma de desvalorização dos conhecimentos filosóficos e sociológicos, na política nacional – BNCC e NEM – e na estadual – Currículo Referencial (2022). Ainda segundo PF01, essa desvalorização é também percebida pelos estudantes, conforme pode ser identificado no excerto abaixo:

Claro que é o que eu falei, aluno lê carga horária. A partir do momento que ele via que tinha pouco ou só tem num ano só, ele não vai valorizar. Ou, se não vai valorizar, vai saber que aquilo não vai ter uma continuidade, entendeu? Então, não deve ser tão importante assim, sabe? (...) Os alunos não criam aquela cultura de que é uma disciplina, sabe, que tem sua importância. Aluno lê carga horária. Ele vê lá que não está presente, não tem muito sentido do porquê isso, entendeu?

A fala de PF01 coloca em relevo outro aspecto dessa desvalorização: aquele que aparece no cotidiano escolar e é percebida mais frequentemente na interação professor-aluno. Mais: ao proporcionar ao estudante uma experiência de *estudos e práticas* com a Filosofia e a Sociologia, em um contexto nacional e fluminense que as desvaloriza no chão-da-escola, desconsidera-se toda a sua contribuição histórica enquanto disciplina, com prejuízos à formação integral dos estudantes. Além disso, desconsidera-se, no contexto fluminense, a reivindicação feita pelos estudantes em 2016, que pleitearam aumento da carga horária de Filosofia e Sociologia e que, no atual Currículo Referencial (2022), seguindo as orientações do NEM e da BNCC, acabou por diminuir a carga horária desses *estudos e práticas*. Importa mencionar que há uma diferença de nomenclatura nos dois documentos normativos. Se na BNCC utiliza-se a expressão *estudos e práticas*, no Currículo Referencial o termo utilizado é *componente curricular*.

Até meados da década de 2010, as normativas nacionais, especificamente as OCEM e as DCNEM de 2013, apontavam para uma valorização da Filosofia e da Sociologia enquanto disciplinas obrigatórias, deixando claro suas funções e especificidades, tanto no âmbito disciplinar e interdisciplinar, bem como deixando clara suas identidades e contribuições na formação integral discente e na atuação docente, assumindo uma ideia de escola mais crítica. A partir de 2017, entretanto,

como visto, com o advento da Lei do Novo Ensino Médio, um outro cenário em termos de conteúdos, mais alinhado ao contexto curricular dos anos 1990, foi sendo gradualmente forjado e traduzido por meio de dispositivos como a BNCC EM (2018) e as DCNEM (2018).

Tal conjuntura influenciou decisivamente dispositivos curriculares estaduais como o Currículo Referencial (2022) da SEEDUC-Rio, em sua ideia de componentes curriculares no sentido de *estudos e práticas*. Para PS03, trata-se sobretudo de uma escolha política:

Acho que isso é uma escolha política, uma escolha política de você não dar uma formação crítica, uma escolha política de você não aprofundar os conteúdos. Se a gente tirar a matemática e o português do currículo, da obrigatoriedade nossa, a sociedade vai chiar. Mas se a gente tirar sociologia, filosofia, isso já é mais palatável. Infelizmente.

Mesmo obrigatórias enquanto *estudos e práticas* na BNCC, Filosofia e Sociologia aparecem, enquanto componentes curriculares do Currículo Referencial (2022), com carga horária menor que o Currículo Mínimo (quatro tempos de cada disciplina em todo o ensino médio) e o que propôs a Resolução n. 5440/2016 (seis tempos de cada disciplina em todo o ensino médio), onde eram tidas como disciplinas. Uma perceptível, futura e provável retirada desses saberes, a partir do seu *status* como *estudos e práticas*, aventada por PS03, é plausível, o mesmo aparece na percepção de PF05 que, assim como o PS02 e o PF01, destaca o viés político da escolha do termo *estudos e práticas* a fim de levar à uma desvalorização dessas áreas de conhecimento no currículo escolar.

Em primeiro lugar, para a Secretaria de Educação e para o Ministério da Educação, isso é importante porque justifica a retirada da filosofia e da sociologia em todos os tempos do ensino médio, em todas as séries do ensino médio, na primeira, na segunda e na terceira. Isso, digamos assim, justifica, isso serve de apoio para que essas modificações possam ocorrer. Em segundo lugar, sob uma aparente modernização da educação, aparece, então, essa retirada de um senso crítico. São práticas, mas prática é uma ideia vaga. Pegar e martelar é uma prática. Não é uma prática de desenvolvimento crítico ou uma prática de desenvolvimento de... de militância, de luta, de pensamento [...]. Essas nomenclaturas são todas propositais. É um plano da educação, digamos assim, de parceria público-privada para que o desenvolvimento crítico dos alunos seja prejudicado, não tenho dúvida disso.

Nesse mesmo sentido, PS03 complementa a percepção de PF05 ao

mencionar que:

As disciplinas perderam o seu *status* ali, perderam suas bases [...]. E, assim, você não tem uma base inicial, tipo assim, para eles entenderem, tipo, que em ciclo de políticas públicas, eles vão estudar parte de história, parte de sociologia, que vai ser uma coisa que vai ter várias disciplinas. Eles não entendem isso, porque eles não chegaram a ter isso disciplinado antes. Então, você perde muito o método do pensamento das coisas, você perde a profundidade das coisas, entendeu? E aí, num momento que a gente tem toda essa questão anti ciência, *fake news* e tudo mais, essa, de certa forma, falta de poder das disciplinas... você vai deixando tudo muito raso.

Neste aspecto, PS03 aponta para ideias neoconservadoras predominantes à época da formulação da BNCC e do NEM, que se acirraram no período entre 2019 e 2022 e que perdura até hoje no cenário político e social brasileiro e de vários outros países. A desvalorização da Filosofia e da Sociologia, enquanto componentes curriculares da área de Ciências Humanas no Novo Ensino Médio, neste viés, viria também a reboque de toda uma desvalorização do discurso científico promovida no cenário macropolítico. A percepção de PS04 se alinha à percepção dos demais entrevistados, uma vez que aponta que essa modificação – estabelecer Filosofia e Sociologia como *estudos e práticas* – tem um viés político que precariza a educação.

Eu não consigo visualizar, assim, a razão de ser dessa modificação. Não consigo visualizar. Na verdade, eu entendo que eles fizeram essa reforma do ensino médio num processo de precarização da educação, de corte de custos, de corte de grade horária, mas sem oferecer para a gente, para as escolas, nenhum tipo de suporte. Então, só mudaram o nome para justificar, para ser coerente com a proposta que eles tinham levantado. E, na verdade, ela não se mostrou efetiva em nenhum momento. Em nenhum momento.

No entanto, como pode ser percebido no trecho anterior, o PS04 entende que essa proposta “não se mostrou efetiva em nenhum momento”. Isso pode ser um indício de que, na percepção deste professor, o estabelecimento de Filosofia e Sociologia como *estudos e práticas* não resultou numa mudança efetiva, na prática, no chão da escola. Isso parece não se concretizar, uma vez que houve diminuição da carga horária desses estudos e práticas no Currículo Referencial (2022) e que essa redução foi mencionada por outros professores. A ideia de precarização e de desvalorização dessas áreas do conhecimento também é percebida na fala de PS05, o qual afirma que a ideia de *estudos e práticas*

significa uma descaracterização da disciplina, uma descaracterização da ciência Sociologia, uma descaracterização enquanto um saber específico. Vira uma coisa solta, apenas um saber, apenas uma prática, que é algo aberto, que qualquer outro pode exercer e fazer aquilo ali, e fazer de qualquer jeito. Então, acho que representa isso, essa descaracterização. É, naturalmente, uma perda, mais uma perda de importância.

As falas dos entrevistados revelam a ambiguidade do termo *estudos e práticas* adotados na BNCC e que, no Currículo Referencial (2022) da SEEDUC-Rio, é tratado como componente curricular. Para os professores, essa expressão tem um sentido mais negativo que positivo, no sentido de desvalorizar os saberes dessas áreas do conhecimento uma vez que Filosofia e Sociologia tiveram carga horária diminuída na grade curricular, indo na contramão do que foi reivindicado pelos alunos em 2016, além de precarizar o trabalho docente, pois, segundo a PS05, “qualquer outro pode exercer e fazer aquilo ali, e fazer de qualquer jeito”, dando a entender que, ao serem classificadas como *estudos e práticas*, Filosofia e Sociologia perdem o *status* de disciplina e, por isso, qualquer pessoa sem formação específica na área pode dar os conteúdos, em sala de aula, dessas áreas do conhecimento. Essa percepção se alinha à ideia de *notório saber* presente no NEM, que autoriza pessoas sem formação adequada a atuarem como docentes.

#### **4.1.1 Discricionariedade, crenças, valores, práticas e interações**

Para Lotta (2019), o estudo de uma política pública, com base no panorama oriundo da prática dos BNR, compreende tais agentes enquanto *policymakers*, indicando lexicalmente que tais burocratas se encontram vinculados de maneira intrínseca à ação política através do seu poder decisório. Sob tal viés, como resultado de sua experiência cotidiana em contextos locais específicos e interagindo individualmente com cada beneficiário da política pública, os BNR agem de acordo com sua *discricionariedade*, compreendida como “margem de liberdade para tomada de decisão” (Lotta, 2019, p. 23).

Nesse cenário complexo, portanto, a entrega ou não dos serviços aos cidadãos por parte dos BNR acontece a partir da discricionariedade desses agentes. Isto resulta em distintos resultados na implementação de uma mesma política para uma diversidade de cidadãos e pode acontecer tanto em pequenos níveis quanto de

maneira não prevista pelos formuladores de política. No entanto, longe de se tratar de um equívoco processual, tal quadro visibiliza uma característica própria das relações intersubjetivas, que são marcadas por *juízos e crenças* pessoais e sociais. Assim, torna-se relevante a aceitação da influência das *crenças e dos valores* pessoais dos BNR em suas escolhas para uma análise adequada de uma implementação de política pública.

Tudo isso aponta para uma dimensão controversa da atividade burocrática em nível de rua, qual seja: no exercício de sua atividade, os BNR possuem suas decisões delimitadas não apenas pelas normativas políticas, mas, simultaneamente, também por suas *crenças e expectativas* a respeito dos beneficiários da política pública atendidos por eles e da própria política pública. Suas crenças e expectativas acerca do NEM e do Currículo Referencial serão o foco da análise.

Um dos aspectos mencionados pelos entrevistados é a crença de que a nova política para o ensino médio precarizou ainda mais o trabalho dos professores e desvalorizou a escola como um espaço de formação intelectual. O PF03, por exemplo, aponta a dificuldade em lecionar filosofia nas escolas do Estado, enquanto o PF04 destaca que os professores são obrigados a lecionar disciplinas sem o preparo e a formação adequada.

*Então, as escolas do Estado, acho que estão... estão meio que inviabilizadas enquanto um lugar de formação intelectual. E formação crítica depende de algum tipo de formação intelectual também, porque você precisa lidar com leitura, com pensamento mais sistematizado, e a escola, do jeito que está, está inviabilizando isso. Então, para lecionar filosofia, está muito difícil.*

*Nenhum benefício para os professores e só prejuízo para os professores. Porque ele diminuiu a carga horária da disciplina. E a gente é obrigado a dar disciplinas para as quais nós não fomos preparados para lecionar. Se não quiser sair da escola, obrigado, entre aspas, tá? Porque se eu quisesse dar meus vinte e quatro tempos de filosofia, eu poderia dar, desde que eu fosse para outras e outras escolas para consegui-las. É praticamente impossível.*

*O que acontece é que professores estão pegando GLP, as horas extras, quando surge... Vai ter uma matéria aqui do segundo ano de cidades inteligentes. Ai o cara vai lá e pega a GLP. Não percebi contratação, chegar professor novo, nada disso. GLP para professores que já estão na escola (grifos nossos).*

A respeito da GLP (Gratificação por Lotação Prioritária), o site do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-Rio) publicou, em 2023, algumas informações importantes levantadas pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Alguns dados informados neste levantamento corroboram a ideia de que as horas-extras dos professores, tal como organizadas pela SEEDUC-Rio, contribuem para uma ampliação da precarização profissional docente fluminense, como é possível depreender do excerto abaixo:

Apesar da GLP ser popularmente chamada de hora extra dos professores, nenhum adicional é conferido no pagamento dessa gratificação. Ao contrário, como a referência para o pagamento dessas horas é o valor remuneratório do Professor Docente I, 16 horas, nível 3, qualquer Docente em nível superior ao 3, receberá um valor-hora na GLP inferior ao seu vencimento básico de referência (...). Como se trata de um adicional de caráter eventual, a GLP, por lei, não pode ser incorporada aos salários. Esses valores também não contam para efeitos de contribuição previdenciária e nem para o cálculo das futuras aposentadorias e pensões, o que pode gerar comprometimento de renda futura. Trata-se de um mecanismo de barateamento da mão de obra docente, mas também de sobrecarga de trabalho para remuneração muito baixas (SEPE, 2023, s.p.).

Apesar desse cenário descrito em que a GLP precariza o trabalho docente, este mesmo levantamento do DIEESE, publicado pelo SEPE-Rio, indicou que, entre outubro de 2022 e setembro de 2023, aproximadamente 1 entre 4 professores com matrículas ativas na SEEDUC-Rio fizeram uso de horas-extras nestas condições. O cenário torna-se ainda mais precário quando se considera o decreto no 46.920, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro em 3 de fevereiro de 2020. Em seu artigo 9º, tal decreto afirma que

Para fins de pagamento da Gratificação por lotação prioritária/GLP ao professor que aderir ao Regime de Ampliação de Jornada de Trabalho, serão considerados os tempos das aulas efetivamente ministrados nos dias letivos previstos no calendário escolar vigente (Rio de Janeiro, 2020, s.p.).

Concretamente, tal dispositivo viabilizou o não pagamento do descanso remunerado, tal como recessos e feriados, o que ocorria até então. Mesmo assim, como visto, há uma enorme procura docente por essas horas-extras, o que sugere uma enorme carência real de professores efetivos em turmas na SEEDUC-Rio que,

sem à época convocar professores concursados ou ampliar o salário defasado, promove, antes, eventos como o “Feirão da GLP”, acontecido em 25 de maio de 2019 e organizado no mesmo dia em que aconteceria uma assembleia do SEPE-Rio sobre cortes na educação e sobre uma possível greve geral contra a reforma da previdência, entre outras coisas (Movimento Nossa Classe, 2019).

Acresça-se a tal quadro de precarização da atividade docente fluminense um outro aspecto, a saber, uma adequação da formação dos professores para lecionarem as disciplinas. A respeito disso, PF03 explica que

A habilitação é em cima da sua carga em história da filosofia, e história da filosofia da educação eles habilitam. Então, se você tem uma carga, eles habilitam [...]. E aí, quem é da filosofia, da história da educação, podia dar essa matéria (história). Então, eu dei essa matéria, porque... a gente [tem que] fechar o tempo certinho, ainda mais com muito professor de filosofia na escola, também cheguei a ser habilitado para sociologia, isso antes da reforma, na época que a filosofia também perdeu tempo, eu tive que dar aula de sociologia, completar a minha carga, e depois da reforma, aí a gente teve um cenário onde eu dei aula de projeto de vida e aula de estudos orientados essas duas disciplinas aí do novo ensino médio.

Tal prática da Seeduc-Rio de habilitar professores em outras disciplinas diferentes da própria disciplina de ingresso na função, mencionada acima por PF03 é, na verdade, normatizada pelo Parecer CEE/RJ n.021/17 da Seeduc-Rio, que dispõe que docentes em

História, Geografia ou Sociologia *podem ser aproveitados para lecionar Filosofia*, se o docente possuir uma pós-graduação com, no mínimo, 360 horas, em áreas reconhecidas pelas CAPES, em História da Filosofia, Metafísica, Lógica, Ética, Epistemologia, Filosofia Brasileira ou outras Filosofias Específicas. Ou, caso seus históricos escolares de outras formações (graduações, especializações, mestrados, doutorados) tenham no mínimo 120 horas dessas áreas sob a forma de disciplinas (Rio de Janeiro, 2017, s.p., grifo nosso).

O mesmo Parecer indica, também, que professores da rede formados em

História, Geografia ou Filosofia *podem ser aproveitados para lecionar Sociologia*, se o docente possuir uma pós-graduação com, no mínimo, 360 horas, em áreas reconhecidas pelas CAPES, em Fundamentos da Sociologia, Teoria Sociológica, História da Sociologia, Sociologia do Conhecimento, Sociologia do Desenvolvimento, Sociologia Urbana, Sociologia Rural, Sociologia da Saúde ou outras Sociologias Específicas. Ou, caso seus históricos escolares de outras formações (graduações, especializações, mestrados,

doutorados) tenham no mínimo 120 horas dessas áreas sob a forma de disciplinas (Rio de Janeiro, 2017, s.p., grifo nosso).

Dessa maneira, o próprio documento normativo precariza o exercício docente. Outro aspecto importante para compreender melhor o contexto de alocação de professores na SEEDUC-Rio é o da antiguidade docente na escola como critério alocativo docente em turmas e disciplinas, com possibilidade de se fazer horas extras. Sobre isso, a Portaria Conjunta SUGEN/SUBGP n.02, de 28 de novembro de 2011, em seu artigo 6, dispôs que:

A Direção da Unidade Escolar deverá priorizar, quando da escolha de turmas, a alocação de professores observando os critérios na seguinte ordem: I - Professores Docentes I na disciplina de ingresso, por antiguidade dentro da Unidade Escolar, no exercício da função de regente no turno de atuação; II - Professores Docentes I na disciplina de habilitação, por antiguidade dentro da unidade escolar, no exercício da função de regente no turno da atuação (s.p.).

PS02 percebe a precarização do exercício docente e relaciona todo este contexto ao novo quadro da implementação do NEM na Seeduc-Rio:

Nesse novo contexto do ensino médio, pelo menos na realidade que eu estou inserida, na realidade escolar que eu estou inserida, mesmo os professores mais antigos estão dando aula de itinerário também, né? É isso, né, se eu também preciso estar necessariamente numa turma de sociologia, né, e todo mundo da sua habilitação original precisa estar necessariamente, né, nas turmas das suas habilitações originais, enfim, depois quando esgota, todas as turmas de sociologia já com professor, a gente vai ser alocado em outras turmas. Sobre o itinerário, não. Sobre o itinerário, não, porque é um itinerário na área de humanas. É uma trilha na área de humanas. Então, não. Não tem essa negociação, não. É a área de humanas.

A partir do Currículo Referencial (2022), portanto, para compor sua carga horária total na própria unidade escolar em que se encontram alocados, muitos professores de Filosofia e de Sociologia, agora com seus tempos de aula reduzidos, estão assumindo diferentes componentes curriculares de maneira simultânea, como Projeto de Vida e Estudos Orientados, além de Itinerários Formativos de sua área de conhecimento. PF02, em sua percepção, exemplifica:

Olha, é uma loucura. Eu só vou falar para você, todas as disciplinas vão parecer piada, mas não é. Esse ano eu estou lecionando filosofia, direito à saúde, tecnologia e trabalho, conectando indivíduos, sociedade e tecnologia, história, projeto de vida, sistemas políticos, reforço escolar e estudos orientados.

Nove, são nove disciplinas diferentes, sendo que em algumas turmas, eu repito, então, por exemplo, em duas escolas eu dou filosofia, ou projeto de vida. Mas foram isso mesmo, nove disciplinas.

O depoimento de PS03 vai na mesma direção do PF02:

Estava conversando com um colega que ele estava falando que a esposa dele está com... Ano passado, estava com dez disciplinas diferentes. entendeu? E aí o acordo na escola dela era um acordo tranquilo, de tipo, ah, sei lá, não sei qual era a área dela, mas assim, eu não lembro qual era a área dela, ele até falou, mas assim, ah, sei lá, ela é professora de história, que ela ia organizar que no segundo ano ela ia dar tal matéria, que no terceiro ano ela ia dar tal matéria. Ela teve esse apoio para fazer isso. Agora, se existe um colégio que, como eu já ouvi falar por aí, que vai pedir para ter um plano de aula ou um conteúdo diferente para essas dez disciplinas diferentes, é enlouquecedor.

O que está acontecendo, na prática, segundo essas falas, é que a nova política tem levado os professores a lecionar disciplinas fora de sua formação e, mais que isso, diversas disciplinas, para várias séries escolares diferentes. A pergunta é: como os professores conseguem lecionar nove ou dez disciplinas distintas para as três séries do ensino médio? Para PS03, isto é conveniente para a Seeduc-Rio:

*Eu acho que para o Estado foi muito bom esse critério, né? Porque você pode alocar uma série de professores e não dizer que está faltando professor, entendeu? Você pode, sabe, pegar disciplinas que muita gente pode dar, entendeu? (grifos nossos).*

A partir do Currículo Referencial (2022), com a diminuição de carga horária de Filosofia e de Sociologia em relação ao que estava posto pelo Currículo Mínimo (2012), há uma percepção de que a criação dos muitos itinerários formativos pela Seeduc-Rio, na prática, serviria apenas para falsamente resolver o problema de alocação de professores, sem novos concursos ou formações adequadas, inclusive para Projeto de Vida.

Sobre a política do Novo Ensino Médio, incorporada pela Seeduc-Rio através do documento *Currículo Referencial (2022)*, outras falas registradas deixam entrever, de maneira geral, a crença docente do quanto o NEM, em sua implementação concreta na Seeduc-Rio, é percebida em seus aspectos negativos pela maioria dos professores. Sobre isto, por exemplo, PS05 e PF01, respectivamente, afirmam que

Essa chamada reforma do ensino médio é uma desgraça completa, é uma desordem total, os professores estão completamente perdidos, não sabem o que fazer, não sabem como vão lecionar esse monte de matéria que foi criada, porque a Seeduc... isso é uma lei federal (...) é um consenso que o ensino médio precisava ser reformado, mas eles fizeram de uma forma completamente desorganizada, criando um monte de matérias, que os professores não sabem lecionar isso, a gente não sabe, a verdade é essa, a gente enrola.

O novo ensino médio é uma desvalorização do próprio processo educacional, uma vez fragmentado, seja no material didático, seja na oferta de disciplinas, nos tipos de disciplinas que são ofertadas, entendeu? Aluno de terceiro ano, não tem física, não tem história, acho que não tem biologia, entendeu? Aí tem “quem és tu, cidadão”, sabe? “Da Grécia ao Brasil”, entendeu? Então... É o que eu te falei, né? Eu acho que esse aluno perdeu a possibilidade de se imaginar tendo acesso a uma universidade, porque ele sabe que as outras escolas particulares não estão com esse mesmo formato, ainda que ele tenha cota e tudo mais.

Especificamente sobre o Currículo Referencial (2022), PS03 e PF03 consideram, respectivamente, que

Antes era um tempo no primeiro ano, um tempo no segundo ano, dois tempos no terceiro, né? Na sociologia, lá atrás, antes da greve de 2016. Depois ficou dois, dois e dois. Agora é zero, zero e dois. Então, assim, ficou muito pior. Ficou muito pior.

Os documentos da Secretaria de Educação também eram bem pífios no preparo dos professores. O currículo, eles botaram um currículo referencial, eles criaram um currículo referencial também horroroso. O currículo referencial, por exemplo, das humanas não foi nem feito pelas pessoas competentes. Sociologia e Filosofia, o currículo referencial, que veio para substituir o currículo mínimo, foi feito por um cara só de geografia e uma professora de teologia. Não tinha nem gente de filosofia, de sociologia, fazendo, ou de história.

Diante de tal cenário, PS01 acredita que

*Essa reforma deveria ser revogada. Não tem outra conversa. Não tem qualquer forma de reforma curricular. Ela tem que se passar por quem está em sala de aula. Para mim, não tem outra forma de entender essa questão (grifo nosso).*

Esses trechos apresentam alguns elementos importantes para análise. Neles, aparece a percepção de que o Currículo Referencial (2002) foi criado pela Seeduc-Rio em resposta a uma “lei federal” - no caso, o NEM. Segundo o próprio Currículo Referencial, o dispositivo curricular fluminense foi estruturado em diálogo com a BNCC de 2018 e com o Documento de Orientação Curricular do Rio de Janeiro

(DOC-RJ) que, para o mesmo Currículo Referencial, não são

currículos prescritos mas se constituem em orientações e diretrizes definidas pela Política Pública Educacional, objetivando o desenvolvimento integral do processo de escolarização dos educandos nos âmbitos estadual e federal (Rio de Janeiro, 2022).

Seja como for, percebe-se uma não escuta e desvalorização dos professores de Filosofia e Sociologia, já durante o processo de formulação da política curricular estadual. Ademais, as entrevistas apontam para uma desorganização nos processos de implementação do NEM na Seeduc-Rio com, por exemplo, formação docente deficitária, carga horária reduzida para Filosofia e Sociologia e excessiva quantidade de componentes curriculares nos itinerários formativos discentes.

Todo esse estado de coisas fortaleceu a crença do PS01 da necessidade de revogação do NEM, em sintonia com uma das pautas do movimento Ocupa Tudo de 2016, qual seja, a revogação da MP 746/2016, posteriormente convertida em Lei 12415/2017.

Em paralelo, essas crenças docentes sobre alguns aspectos da precarização da profissão docente na Seeduc-Rio, em contexto de NEM, e sobre como se deu, de modo geral, a sua implementação na Seeduc-Rio, também fundamentaram uma percepção dos professores a respeito de alguns prejuízos sofridos pelos beneficiários do NEM na rede, quais sejam, os estudantes do novo ensino médio fluminense. Um desses prejuízos, segundo os entrevistados, seriam as desigualdades educacionais. As falas seguintes, retiradas, respectivamente, das entrevistas com PS01, PS04 e PS05, reiteram essa ideia:

Tem uma coisa que piorou muito, uma coisa que infelizmente está crescendo muito é a evasão. Nos últimos dois anos, talvez, por conta do avanço da reforma, a molecada está muito desinteressada. Aí a galera perde aula de química, de física, de biologia, de geografia, de história, para ter aula de “conectando o indivíduo à sociedade”, para ter aula de “projeto de vida”, para ter aula de “meu lugar turístico”, sabe? Não faz sentido. A escola não tinha tanto sentido antes, agora menos ainda. Entendeu?

O Novo Ensino Médio é a maior covardia já feita com os alunos, desde que eu leciono.

[...] a gente faz o que dá para fazer, os alunos percebem, há um desestímulo gigantesco nos alunos com relação a isso, porque percebem que é um monte de matéria que não serve para nada, é um monte de matéria que não diz nada com nada, é um monte de matéria que está enrolando eles, os professores sabem isso e

os alunos perceberam isso.

Segundo essas falas, o NEM, ao contrário do que previa em seus documentos normativos e nas propagandas do governo, parece ser desinteressante para o estudante. A organização do ensino médio segundo as normas do NEM gera um “desestímulo gigantesco nos alunos” e parece ter ainda menos sentido para os estudantes. Para o PS04, trata-se de uma covardia com os alunos. Ou seja, o NEM, implementado na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro no âmbito do Currículo Referencial (2022) traz duas consequências perversas: precarização do trabalho do professor e desestímulo/falta de sentido da escola para o aluno. Ao que tudo indica, na percepção dos entrevistados, o NEM vai na contramão do que prometeu ao acentuar ainda mais os problemas já existentes.

Quando se trata especificamente da percepção docente sobre a implementação de estudos e práticas de Filosofia e de Sociologia nessa conjuntura, os(as) entrevistados(as) também indicaram prejuízos específicos ocasionados aos estudantes fluminenses. PS02, por exemplo, no trecho abaixo, afirma:

a minha percepção é que acho que o prejuízo foi eles (os estudantes) ficarem sem parte de um conteúdo que antes era previsto e que agora não está mais e que grande parte desses conteúdos, inclusive, estão presentes ainda no Enem, por exemplo.

Já PF01 afirma, em relação à forma reduzida como a Filosofia aparece no Currículo Referencial (2022):

Eu não sou daquelas que falam que a filosofia ensina a pensar. Todas as matérias, a gente pensa, mas que (filosofia) provoca uma predisposição ao questionamento, isso é inegável. E eu acho que é você amputar isso, né? Que é um direito e você compromete a capacidade do estudante de desenvolver essa habilidade.

Esses professores creem, portanto, que há prejuízos em termos de aprendizagem dos alunos, não só porque o direito à aprendizagem está sendo comprometido, mas também porque os estudantes terão mais dificuldades no Enem, visto que eles não estão acessando conteúdos que “caem na prova”.

Um dos aspectos que marca a discricionariedade da atuação dos professores é a escolha que eles fazem em manter suas práticas disciplinares, mesmo com componentes curriculares de itinerários formativos. Para alguns, isto ocorre apenas por suas *crenças e valores* estarem fundamentados em sua própria trajetória

docente, como se depreende do trecho da fala de PF03:

Tem professores que dão reforço das disciplinas deles, fazem a mesma coisa, às vezes o professor de exatas faz a mesma coisa, até porque, não por subversividade, mas tem os professores que estão acostumados naquela aula já há trinta anos, quarenta anos, e eles falam, não vou mudar, estou aqui desde a época do Brizola, o governo vai passar e eu vou continuar, então vou fazer o que eu sei fazer e que eu acho que tem que ser feito. Então, tem professor que não muda [...].

Nesta fala de PF03, alguns professores mantêm suas práticas, independentemente das mudanças curriculares da rede de ensino, apenas por acreditarem que aquilo “é o que tem que ser feito”, sobretudo em um cenário de ambiguidades e conflitos nas políticas curriculares nacionais e estaduais.

Nesse aspecto, no âmbito dos itinerários formativos, os professores seguem ministrando as aulas das disciplinas em que foram formados, independentemente do nome que a disciplina receba. Isso não parece ser uma ação isolada, ao contrário, essa resistência em implementar as disciplinas dos itinerários formativos e manter as aulas das disciplinas (ou estudos e práticas) de Filosofia e Sociologia parece ser consensuada. Isso fica evidente quando da fala do PF03:

Então, essa ideia sempre eu tive meio que amarrado com *a galera do Perfil, do Fórum de Professores de Filosofia, Fórum de Professores de Filosofia e Sociologia*, de tentar, *nessas disciplinas, a gente pegar, a gente continuar dando filosofia e sociologia* (grifos nossos).

PF03 esclarece que a decisão de seguir dando aulas de Filosofia e Sociologia chegou a ser debatida em instâncias como o Fórum de Professores de Filosofia e Sociologia do Rio de Janeiro, o que sugere uma busca consciente por uma ação política de resistência coletiva. Outros trechos de fala, agora retirados da entrevista com PS01, reforçam essa inconformidade docente em relação ao que foi posto pela reforma do NEM, através do Currículo Referencial (2022),

*Eu não vejo muito caminho para reformar essa reforma, sabe? Na prática, a gente tem que desobedecer mesmo o currículo ou as ementas e dar o que a gente é formado e ser honesto com os alunos. Pronto. Olha, sou formado em tal parada, essa reforma aqui, estão dizendo essa matéria que eu vou dar, mas eu não vou dar essa matéria, vou dar a matéria que eu sou formado e vou ganhar muito mais em conteúdo, em tudo, do que eu quebrar a cabeça para estudar uma coisa que nem eu sei o que significa.*

Então, quando eles [alunos] veem algum professor, *não só eu, mas outros professores também, que não concordam com essa reforma e falam, ó, vou dar a matéria do qual eu sou formado e vocês vão ter muito mais a ganhar com isso do que pegando essa matéria maluca* aí que botaram pra gente dar. *Eles concordam nisso* (grifos nossos).

Nos trechos acima, aparecem novamente tanto a inconformidade com a reforma do ensino médio quanto a insatisfação com aspectos da organização do Currículo Referencial (2022) da Seeduc-Rio, justificando, na percepção do PF03, uma ação discricionária de lecionar a sua própria matéria de formação em substituição àquilo que se encontra posto oficialmente na ementa curricular e no próprio Currículo Referencial (2022). Essa ação discricionária, ao que tudo indica, não são ações individuais, mas sim ações adotadas por professores críticos e resistentes à política. Ou seja, parece haver na SEEDUC-Rio um grupo de professores – de diferentes escolas – que não implementam, no chão da escola, as disciplinas dos itinerários formativos. Ao contrário disso, dentro da sala de aula, eles dão “a matéria em que eles são formados”. Essa ação discricionária, portanto, não é individual, mas sim de um grupo de professores – que, inclusive, discute tal medida em fóruns de professores. Parece haver, portanto, por parte dos professores entrevistados, resistência na implementação do NEM.

Se Carvalho (2023) afirmou em seu estudo que há 27 ensinos médios em curso no Brasil, um para cada estado mais o Distrito Federal, no âmbito da SEEDUC-Rio, pode-se levantar a hipótese, pelas entrevistas realizadas, de que haja 1234 novos ensinos médios, o número de escolas da SEEDUC-Rio, segundo a Agência Brasil (2025), sendo implementados nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Isso porque os itinerários formativos podem variar de escola para escola e porque os professores parecem exercer a discricionariedade na sua atuação docente ao escolher seguir dando a “matéria em que eles são formados”, ao invés de lecionar as disciplinas previstas nos itinerários formativos.

Por outro lado, alguns poucos professores, escolheram seguir mais à risca o que se encontra posto pelo Currículo Referencial (2022), como é o caso de PS02, que afirma:

eu trabalho o próprio itinerário. A gente tem um currículo dos itinerários e tem... A gente tem as orientações da SEEDUC para esses conteúdos específicos. Mas tem conteúdos que são afins,

né? São afins e são até muito parecidos, né? Então, por exemplo, numa das disciplinas que eu dou, direito à cidade, em algum momento fala sobre direitos, sobre direitos humanos, né? Que... era um conteúdo do segundo ano de sociologia, por exemplo. Então, nesses conteúdos que atravessam a sociologia, eu coloco um pouco do pensamento sociológico. Mas eu acabo seguindo o currículo do próprio itinerário.

Essa fala, em contraste com as demais, evidencia a alta discricionariedade do professor – entendido aqui, conforme já mencionado, como burocrata de nível de rua, reforçando, assim, a hipótese acima levantada de que os alunos da rede estadual do Rio de Janeiro estão acessando saberes diferenciados, o que pode gerar ampliação das desigualdades de conhecimento.

Esta ampla discricionariedade docente, com possível ampliação de desigualdades de conhecimento para os estudantes, também aparece, de alguma forma, na percepção docente sobre interdisciplinaridade. Nesse quadro, por exemplo, para PS05, algumas escolas, mesmo em contexto de Currículo Referencial (2022) na Seeduc-Rio, conseguiram se organizar e manter algum tipo de prática interdisciplinar:

A coordenação da escola promove feiras, eventos na escola, que vários professores dão a sua contribuição, colocam uma tarefa a mais para o aluno fazer, e a nota dada para esse trabalho que o aluno teve, todos os professores vão e utilizam essa nota também. Então, é bem comum ter uma feira de linguagens, onde o professor de sociologia também vai lá e fala, inclui alguma questão, uma tarefa a mais. E aí essa nota é válida tanto para os professores de linguagem quanto para os professores de humanas. Ou tem uma feira que discute racismo, como teve agora lá esse ano na minha escola, e aí todo mundo deu nota para isso. Aí cada professor dá uma sugestão de uma tarefa mais para o aluno fazer e depois essa nota é dividida por todo mundo. *Sempre teve lá na minha escola essas atividades interdisciplinares (PS05) (grifo nosso).*

Este, no entanto, não é o caso de outros docentes e escolas. Para PF05,

*Não dá para fazer essa interdisciplinaridade o tempo todo porque a gente não tem tempo para isso, na verdade. Se você parar para pensar que às vezes não tem aula no Estado porque falta água, você volta para casa e não vai ter aula hoje porque não tem água na escola. Falei assim, pô, então, peraí, meu plano de aula ficou prejudicado, porque era plano de dar aula, cheguei, não tinha água, voltei para casa, então, a aula que ia*

dar naquele dia, vou ter que dar no outro dia. Então, como é que eu posso convidar aquele professor que eu tinha marcado para o dia X, para a gente dar uma aula interdisciplinar, se a gente deixou de ter aula no dia porque não tinha água? (PF05) (grifo nosso).

Assim, há uma percepção de que mesmo uma ação discricionária docente mais direcionada a uma atividade interdisciplinar, na prática, pode ser restringida por conta de alguns fatores contextuais precários para a atividade docente, como a falta de água na unidade escolar, por exemplo. Em contrapartida, o Currículo Referencial (2022), na parte dedicada à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, afirma o seguinte:

Essa Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seguindo a BNCC e o DOC-RJ para o Novo Ensino Médio, na fase da Formação Geral Básica, está estruturada a partir de 6 (seis) competências específicas, que são desdobradas em 32 habilidades. Essas habilidades e competências serão compartilhadas entre os componentes curriculares de Filosofia, Geografia, História e Sociologia que, a partir de seus objetos, instrumentalizam a construção interdisciplinar do conhecimento desta área. (...) Para conseguir atingir uma distribuição equilibrada das habilidades entre os componentes, buscou-se detectar as categorias que proporcionariam um diálogo mais direto entre alguns componentes para efetivar a interdisciplinaridade almejada pela BNCC. Sendo assim, percebe-se que os componentes curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão amalgamados a partir de categorias comuns, como: Natureza, Indivíduo, Sociedade, Trabalho, Cultura, Ética, Política, Tempo, Espaço, Território e Fronteira (Rio de Janeiro, 2022, s.p.).

Nos trechos das falas dos entrevistados, entretanto, a percepção de interdisciplinaridade aparece apenas como referência a algum tipo de projetos temáticos, com alguma contribuição docente através de falas ou tarefas avaliativas discentes, e não enquanto processo construtivo do conhecimento de cada área, no sentido assinalado pela normativa fluminense. Por vezes, nem mesmo nesse sentido percebido pelos professores é possível concretizar em perspectiva interdisciplinar. PF04 reitera a percepção de PF05 em relação a uma das possíveis hipóteses para essa impossibilidade prática: a escassez de tempo.

Interdisciplinar de filosofia com sociologia e antropologia dá para fazer interdisciplinaridade. Principalmente se você usar textos que falem sobre etnocentrismo, sobre racismo... sobre a

ética e também dá para pegar a filosofia, mas eu não tenho tempo para fazer isso, porque daria para fazer, falar sobre ética ambiental, questões de meio ambiente, ligadas à ética e ética animal, questões da relação do homem com os animais. Mas eu não tenho tempo para isso, que daria talvez se fosse em três anos.

PF01, em sua percepção, tenta aprofundar a questão:

Cara, eu acho que em todos os aspectos, [é] muito negativo. Primeiro, a começar das disciplinas que estão sendo oferecidas, que eu acho que a proposta do novo ensino médio, pelo que eu entendi, era um diálogo, trabalhar de forma interdisciplinar, aquela coisa toda. Isso é muito bonito para uma escola onde o professor tem dedicação exclusiva, que não é o caso da Seeduc, que não é o caso da maioria das escolas brasileiras (...) Não tem como, né? *A gente não tem tempo, a gente é atropelado, a prática educacional da gente é atropelada, a gente não dá conta* (grifo nosso).

Assim, na percepção desses professores, falta tempo para implementar práticas interdisciplinares no chão da escola, o que apenas corrobora para a desigualdade de conhecimento dos estudantes, visto que impede, na prática, a plena implementação da perspectiva interdisciplinar desejada pelo Currículo Referencial (2022), parecendo reduzir, com isso, a possibilidade de um maior desenvolvimento discente nas habilidades e competências previstas pelo documento curricular fluminense. Em contrapartida, o Currículo Referencial (2022) segue afirmando:

Enquanto área de conhecimento capaz de instrumentalizar a construção de sujeitos-agentes da trama social, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aparecem como ferramentas potentes para a concretização de tamanho intento. Filosofia, Geografia, História e Sociologia se firmam como componentes curriculares detentores de singularidades epistemológicas e dialógicas, capazes de oportunizar durante o Ensino Médio a compreensão, reconhecimento, a contextualização e a intervenção efetiva sobre o mundo; lançando o estudante ao tão necessário protagonismo juvenil (s.p.).

Esta pretensa valorização da Filosofia e da Sociologia em suas “singularidades epistemológicas e dialógicas”, entretanto, indicada em perspectiva interdisciplinar na normativa fluminense, além de não ser percebida na prática por alguns professores, parece também não ter sido expressa, efetivamente, por meio

dos conteúdos de alguns materiais didáticos utilizados por alguns professores da SEEDUC-Rio. Sobre a relação entre o livro didático e a interdisciplinaridade, por exemplo, PS03 percebe que

Se você parar para passar o material didático, o currículo, isso é uma coisa que você faz, que o colégio tem, mas não é uma coisa tão simples de fazer com o currículo que se tem e com os livros que se tem. Acaba que os livros que se tem é uma coletânea de um assunto de sociologia, um assunto de filosofia, entendeu? Ele não é interdisciplinar, entendeu? Ele é uma coleção de tudo junto ali, sabe? Só que com mais trabalho para o professor encontrar. Então, assim, acho que foi muito mal feita essa interdisciplinaridade, entendeu? E, como eu falei, é uma interdisciplinaridade que destrói as bases das disciplinas. Porque os alunos... O que seria importante ter interdisciplinaridade? A gente entender de uma forma mais aprofundada determinado assunto sobre vários prismas. Acaba que, com isso, você não entende prisma nenhum, porque você nunca teve essas disciplinas de uma forma organizada. Como é que você vai entender isso? Então, acaba que o conhecimento fica mais raso. É, ao invés de aprofundar o conhecimento, ele não está nem fundamentado, não tem nem a base, e quando é posto, é posto de forma confusa.

Assim, segundo a percepção de PS03, a própria forma como a interdisciplinaridade aparece nos materiais didáticos parece corroborar também a ideia tanto de precarização da atividade docente quanto de prejuízos sofridos pelos estudantes do ensino médio fluminense, mesmo em meio a um contexto de ampla discricionariedade docente, conforme apontado anteriormente.

Aliás, a própria ambiguidade da política amplia essa ação discricionária do professor. A fala do PF03, por exemplo, um crítico e resistente ao Currículo Referencial e ao NEM, aponta como a ambiguidade dos documentos normativos pode favorecer a discricionariedade da atuação do professor.

*Só que eu fiz dentro de uma construção que eu mesmo pensei. E as direções da escola, no início, estranharam, me chamaram até para conversar, só que eu peguei todos os documentos que existiam, peguei, li, selecionei e amarrei tudo de uma forma que eu fiz dentro do que eles cobravam. Então, a direção veio me falar, eu falei, então, está aqui, o documento é esse, pegue esse documento, veja as coisas aqui, está tudo amarrado, tudo que eu estou falando aqui está amarrado. E aí eles não ficaram muito felizes, porque eles queriam que adentrasse dentro dessa ideia do empreendedorismo. Ah, mas outro professor está falando diferente. O que eu posso fazer? Eu estou fazendo assim e estou me respaldando aí, nos documentos da própria*

*Secretaria de Educação (grifos nossos).*

Se, no exemplo acima, embora sem qualquer tipo de sanção, ocorreu incômodo da equipe gestora da escola em relação à ação discricionária docente, contornada criticamente pelo professor através da existência de brechas na própria normativa, em outras unidades escolares, onde outros professores lecionam, a direção não chegou a intervir. Em outros casos, a gestão ratificou o posicionamento de resistência dos professores. Em ambos os casos, a atuação da gestão parece ampliar, ou pelo menos facilitar ainda mais o espaço da ação discricionária docente, como se depreende, respectivamente abaixo, das falas de PS01 e PS03:

*Assim, a direção não se intromete, os alunos também concordam comigo e é isso, então... E, no geral, acho que está sendo assim, boa parte dos colegas. A não ser um ou outro colega que quer fazer direitinho, não sei o quê e tal.*

*Hoje em dia, desde que isso foi implementado, desde 2022, eu estou em colégios que existe um diálogo, existe uma forma de tentar melhorar a vida do professor. Eu nunca tive cobranças absurdas de ter que seguir um currículo que não faz sentido para o aluno, eu nunca tive essas cobranças, sempre houve uma flexibilidade. Em uma das escolas em que leciono, que é um colégio maior, teve toda uma discussão de você poder dar a sua disciplina no lugar, entendeu? Isso ser uma forma, uma coisa oficial, não ser algo que, sabe, você faz de uma outra forma (grifos nossos).*

Diante deste cenário imposto pela reforma educacional brasileira, em âmbito fluminense, PS01 ainda afirma a necessidade da desobediência curricular, por meio de brechas, como opção política que busca valorizar a formação crítica docente. A ideia de desobediência curricular mencionada por PS01, em termos analíticos, neste estudo, é entendida como discricionariedade, pois os próprios professores, com base em suas crenças e valores – que percebem o NEM e o Currículo Referencial como uma política que precariza o trabalho do professor e que fere o direito dos alunos – optam por implementar na sala de aula processos de ensino-aprendizagem de sua área de formação, sem seguir as normas da política. Essa desobediência é exemplificada nas falas de PF05, PS03 e PF05:

*Os professores mais críticos passaram a usar esses tempos, por exemplo, de projetos de vida, para continuar dando as suas aulas. Os professores de sociologia e de filosofia.*

*A percepção que eu tenho de modo geral é que as pessoas não*

seguem o currículo estadual. As pessoas criam currículos nas escolas, vão dando as suas brechas aqui e outra ali. Porque é muito problemático, entendeu? Essa é a realidade.

*Sim, eu leciono o projeto de vida, mas eu dou aula de filosofia em projeto de vida. Porque as disciplinas de projeto de vida que eu leciono, uma é para o primeiro ano, aí eu aproveito, são dois tempos depois dos tempos que eu dou de filosofia, eu emendo quatro tempos de filosofia no primeiro ano, porque, teoricamente, eles não vão ter filosofia nunca mais na vida. Então, eu aproveito quatro tempos para dar aula de filosofia no primeiro ano. E a outra que eu dou projeto de vida é uma turma do terceiro ano. E eu fiz um acordo com eles, como não tem filosofia no terceiro ano, e nem no segundo, que eu ia preparar eles para o Enem, porque, por exemplo, no último Enem caíram sete questões de filosofia. Ou seja, eles não têm filosofia no terceiro ano (grifos nossos).*

PF04 desenvolveu uma prática similar em sua rotina em sala de aula:

*Eu não dou projeto de vida, eu não dou projeto de vida. Na prática, eu e muitos professores usam essas disciplinas, falam para o aluno esquecer o nome da disciplina, porque eles vão dar a disciplina de formação deles. E é o que eu faço em projetos de vida. Eu falo, esqueçam projetos de vida, porque eu vou dar para vocês a aula de filosofia. Para o terceiro ano, para preparar para o Enem, e para o primeiro ano, para aumentar o conteúdo que eles vão ter da minha disciplina. Porque tudo que falta para o professor é tempo (grifos nossos).*

Em relação ao Projeto de Vida, o Currículo Referencial afirma que:

O componente Projeto de Vida permite o preparo do educando para a assertividade nas suas escolhas e tomadas de decisão, rumo ao autoconhecimento e criticidade, e também possibilita o fortalecimento da relação dialógica entre professor e estudante, proporcionando um processo avaliativo efetivo, visando o alcance dos objetivos educacionais e a melhoria dos resultados (Rio de Janeiro, 2022, s.p.).

A ação discricionária docente foi direcionada no sentido de minorar tanto a redução oficial de carga horária em Filosofia no Currículo Referencial (2022) da Seeduc-Rio, quanto objetivando oferecer aos estudantes os conteúdos previstos pelo ENEM naquele componente curricular. Para tanto, os tempos que deveriam normativamente ser utilizados para *estudos e práticas* em projeto de vida, na realidade, foram destinados para a Filosofia, pensada a partir de uma estrutura curricular disciplinar como era até então, antes do NEM. Em Sociologia, PS03

exemplifica a partir de sua prática:

Eu acho que muita gente tem dificuldade com essa questão do projeto de vida, porque é uma coisa muito diferente. Muita gente dá matérias que simplesmente não tem muito pé nem cabeça e não entende muito o que tem que fazer. E *algumas matérias que eu dou, por exemplo, por pedido dos alunos, eu também não sigo, porque eles pedem para aprender outras coisas*. Então, é essa a questão, *a gente vai se adaptando* (grifo nosso).

Nessa fala, pode-se observar que os próprios alunos “pedem para aprender outras coisas”, o que pode ser indício de que eles não estão interessados nas aulas de projeto de vida e preferem ter acesso a outros conhecimentos. Nesse caso, o professor de Sociologia diz que “vai se adaptando”. Embora o foco da análise seja a percepção dos professores sobre a implementação do NEM e do Currículo Referencial, as falas dos entrevistados trazem elementos que oferecem indícios de que os próprios alunos parecem estar insatisfeitos com essa política. Essa insatisfação aparece quando PS03 esclarece que

A maioria dos colégios não conseguiu dar a todos os alunos o direito de escolha porque não tem vaga, porque *não tem todos os itinerários e todos os horários*. [...] Eles falam assim, eu, se eu pudesse escolher, eu não escolheria exatas, se eu pudesse escolher, eu não escolheria humanas [...]. Em uma escola que leciono, alguns escolheram, alguns não, porque chegou um momento que não tinha mais vaga, entendeu? Para escolher, lotou algumas e não tinha mais vaga. *Na outra, pelo que eu sei, ninguém escolheu*. Uma vez eu perguntei, uma aluna me perguntou, professora, por que não tem aula com você? Eu só tenho aula de matemática, não sei o que, é uma aluna que tinha sido minha. Eu falei, é porque você escolheu. Ela, ‘não, eu não escolhi nada’. Aí eu fui perguntar, e realmente não tinha tido escolha, entendeu? (grifos nossos).

A fala de PF02 é similar:

*Eles (estudantes) escolheram, mas é uma escolha um pouco falsa porque a própria direção já foi orientando o que eles deveriam se inscrever. Então, muitos deles, na verdade, nem optaram por nada. Quem inscreveu foi a direção*. E também nessa coisa das disciplinas eletivas, lá não existe as disciplinas eletivas. As eletivas são compulsórias. Ou você pega ou você não pega. Então, não tem isso do aluno escolher... Ah, eu quero

fazer espanhol em vez de fazer reforço escolar. Não tem isso. Lá ele vai fazer reforço escolar, a grade já é feita, engessada, e não tem essa possibilidade de escolha que, por exemplo, tem em outras escolas que eu dou aula (grifos nossos).

PF02 complementa relatando a dificuldade de se implementar os itinerários formativos e a garantia de escolha dos estudantes.

Eu tenho uma das escolas aqui perto, ela dá a opção. Acaba que a... a logística para aplicar isso, ela demanda muito mais trabalho e organização pedagógica. Então, por exemplo, *eu dou nessa escola onde os alunos realmente escolheram, então eu tenho alunos de turmas diferentes [...]. Eu dou reforço escolar. Eles, quando eles escolheram, eles não sabiam. [...] Qual reforço escolar era dado por qual professor?* Então, eu, por exemplo, sou de filosofia. Comecei a dar o quê? Reforço de filosofia. O que eu vou dar reforço? *Como que eu vou dar o reforço de uma outra matéria que não é a minha? Então, eu vou dar o reforço de filosofia [...].* Então, essa própria escolha da disciplina exige um maior trabalho pedagógico, logístico, e que simplesmente não é feito, porque simplesmente não dá, não dá para fazer. Não tem tempo para fazer, a coordenação pedagógica não tem incentivo, não tem ajuda logística para isso. Então, é uma loucura... O aluno pode trocar de turma o momento que ele quiser. Então, por exemplo, ele pode simplesmente... Está acontecendo isso agora, metade de outubro tem aluno trocando de turma. E aí ele era da minha eletiva, foi para outra eletiva, mas aí não era a mesma matéria, porque a minha eletiva eu estou dando filosofia, o outro é professor de matemática, que está dando matemática... (grifos nossos)

Importa mencionar que a escolha dos itinerários formativos por parte dos alunos está prevista no Currículo Referencial, que aponta que o protagonismo dos alunos está no cerne da estrutura do currículo. Segundo o documento normativo:

O Currículo Referencial do Rio de Janeiro apresenta o protagonismo no cerne de sua estruturação. Um currículo que contempla o desenvolvimento integral e o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem possibilitando aos jovens escolherem itinerários formativos e trilhas de aprofundamento (Rio de Janeiro, 2022, s.p.).

No relato de PF02, aparecem novamente aspectos contextuais precarizados da organização da Seeduc-Rio vinculados à implementação do Currículo Referencial (2022), viabilizando, ou não, a escolha de alguns estudantes por um itinerário formativo, resultando em algum tipo desigualdade educacional para estes.

Como muitos componentes curriculares de itinerário formativo são assumidos por docentes em regime de GLP e com formações distintas, não há qualquer garantia de que esses professores permanecerão fazendo essas horas-extras nas turmas que assumiram até o final do ano letivo. Em possíveis substituições desses docentes por outros com formações diferentes, é provável que os docentes substitutos ensinem na carga-horária do mesmo componente curricular de itinerário formativo um conteúdo diverso daquele proposto aos estudantes pelos professores substituídos, o que prejudicaria, com isso, a aprendizagem discente daquelas turmas, dado que, na prática, inviabilizaria àqueles alunos o pleno acesso, seja aos conteúdos propostos pelo Currículo Mínimo (2022), seja aos realmente implementados pelos professores substitutos e/ou professores que foram substituídos. No caso da não efetivação da escolha discente por um itinerário formativo de sua preferência, substituída por uma escolha da gestão escolar, a desigualdade educacional se mostra na não concretização dos benefícios indicados pelo dispositivo fluminense que, em seu texto, afirma que, no Currículo Referencial, o estudante se encontra “no centro do processo de ensino-aprendizagem” e que o currículo da SEEDUC-Rio favorece “aos jovens escolherem itinerários formativos” (Rio de Janeiro, 2022, s.p.).

#### **4.2 A reivindicação discente do Movimento Ocupa Tudo (2016) e o Currículo Referencial da SEEDUC-Rio (2022).**

Conforme discutido anteriormente neste trabalho, a partir das ocupações escolares iniciadas em 2015, no estado de São Paulo, surgiu no Rio de Janeiro, em 2016, o Movimento Ocupa Tudo. Na percepção de alguns professores entrevistados, este movimento trouxe contribuições significativas para a educação fluminense no que diz respeito a novas formas de ação política discente. É o que deixa entrever, por exemplo, a fala de PS01, que afirma que:

Esse contingente de estudantes que ocuparam as escolas foi muito marcante porque [...] gerou uma politização entre os estudantes, uma geração de estudantes, e... e... mostrou uma guinada, uma outra forma de luta que não se via aqui, entre os estudantes, que se perdeu com o tempo, mas que nem tanto, porque, por exemplo, a UERJ acabou de ser desocupada, e tu vê como é que estava sendo o funcionamento da ocupação da UERJ, por exemplo, foi desocupada na base da força, que é a mesma lógica, de atividades, de comissões, de divulgação das pautas, de como é que está acontecendo dia-a-dia. Enfim, eu acho que foi uma espécie de modelo, eu acho importante, que ficou mais claro

aquilo ali. Não tem como você apagar isso.

Na percepção de PS01, a geração discente de 2016, representada à época pelo Movimento Ocupa Tudo, conseguiu expressar concretamente, através das ocupações escolares, a sua insatisfação com alguns aspectos do cenário educacional nacional e fluminense, deixando com isso um legado marcante de resistência política para as gerações futuras. Tal legado pode ser assumido e colocado em prática por distintos grupos, em diferentes contextos e momentos, como ocorrido no caso da ocupação da UERJ, em 2024. Por outro lado, as ocupações discentes materializaram, na prática, uma voz transformadora dos estudantes em seu exercício de autonomia, como parece sugerir a fala de PF01:

Isso é que... que acabou de ser uma reivindicação dessas ocupações, porque o aluno que está ali ocupando é um aluno que está exercitando a sua autonomia, está querendo não simplesmente ser aquele aluno apagado, sem luz, não, ele quer interagir, ele quer modificar, ele quer se fazer presente, entendeu?

Este desejo de maior participação discente na transformação dos desafios educacionais fluminenses, presente na geração do Movimento Ocupa Tudo, em 2016, contrasta significativamente com a percepção de alguns professores entrevistados, que sugere um desinteresse atual demonstrado por parcela relevante de estudantes, não apenas à Filosofia e à Sociologia, mas sobretudo em relação ao sentido da própria escola e dos conteúdos postos pelo NEM e implementados por alguns professores no chão da escola a partir do Currículo Referencial (2022), conforme já analisado nesta pesquisa.

Foi justamente nesse exercício efetivo de autonomia discente, que o Movimento Ocupa Tudo, dentre outros pleitos feitos à SEEDUC-Rio, pôde reivindicar e conseguir uma ampliação na carga horária de Filosofia e de Sociologia no currículo de ensino médio fluminense, conforme recorda PF03:

Foi um movimento muito bonito, onde os caras ocuparam a escola, criaram muitas atividades dentro da escola para falar as escolas que eles queriam, e denunciar como as escolas estavam precárias. E dentro da pauta deles tinha lá o aumento da carga de Filosofia e Sociologia. Era uma das pautas da ocupação de escola. Mesma pauta que a gente estava defendendo no sindicato e através do nosso fórum de professores de Sociologia e Filosofia [...]. Então, eles queriam uma escola mais democrática, queriam condições materiais melhores nas escolas, incluindo essa questão do... do ar-condicionado, e queriam mais Filosofia e Sociologia, por exemplo. Então, para os estudantes, foi uma vitória muito

grande.

Essa conquista discente em relação à ampliação da carga horária de Filosofia e de Sociologia no currículo fluminense, percebida por PF03, é recordada igualmente por PS01, que acrescenta à vitória dos estudantes sobre a ampliação dos tempos escolares desses saberes na grade curricular da SEEDUC-Rio, uma certa melhoria na prática docente em sala de aula:

Sociologia e Filosofia voltaram a ter dois tempos, né? Em todas as séries. E era um tempo no primeiro, um tempo no segundo e dois tempos no terceiro. Voltou a ter dois tempos em todas as séries. Primeiro, segundo e terceiro. Então, foi uma vitória absurda para nós. [...] Porque eles sentiam falta, eles gostavam da matéria. E eles percebiam que um tempo não dava para aprender nada [...]. E eles percebiam que os professores tinham mais a dar e não conseguiam, porque era um tempo só. Quando eles percebem que tem uma matéria, que rola um debate, Filosofia e Sociologia, mas que eles veem que não aprendem, não porque os professores não querem ensinar, mas sim porque não tem tempo.

O atendimento da reivindicação do Movimento Ocupa Tudo pela SEEDUC-Rio, através da Resolução n.5440/2016, com ampliação da carga horária de Filosofia e de Sociologia no currículo da SEEDUC-Rio, na percepção de PF03, traz melhorias para as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores, ocasionando também consequências diretas na qualidade do ensino ofertado ao estudante:

Os professores de Filosofia e Sociologia melhoraram muito a qualidade de trabalho. Em relação ao conteúdo e as coisas dentro da sala de aula, a gente começou a poder trabalhar direito. Não só pedir para o aluno ler em casa, mas fazer coisas... mais produtivas em sala de aula. Começou também a poder ter uma avaliação um pouco mais qualitativa, porque saíram doze diários, ficaram seis, quem tem uma matrícula. Saíram vinte e quatro diários, ficaram doze, para quem tem duas matrículas. Então, fez uma diferença danada. Então, melhorou muita coisa para a gente isso em 2016. Então, melhorou bastante.

A fala de PF03 exemplifica uma percepção de melhoria concreta para professores de Filosofia e de Sociologia no âmbito de sua atividade docente em sala de aula, a partir da Resolução n.5440/2016. A SEEDUC-Rio dispunha, à época, 16 horas/aula semanais para professores de Filosofia e de Sociologia com 01 matrícula ativa na rede. Dentro desta carga horária, 12 horas/aula semanais eram efetivamente utilizadas em sala de aula, sendo as demais horas/aula semanais restantes utilizadas

para planejamento pedagógico.

Dessa forma, PF03 percebe que a Resolução n.5440/2016 significou concretamente, para professores de Filosofia e de Sociologia que regiam, à época, turmas de primeiro e de segundo anos do ensino médio fluminense, uma redução significativa na quantidade de diários de classe a serem preenchidos, visto que, antes das ocupações, cada hora/aula equivalia a uma turma diferente. Isto acontecia porque, antes da conquista do Movimento Ocupa Tudo, para um professor desses saberes, ter 01 matrícula ativa no estado fluminense, com 12 horas efetivas em sala de aula, significava, na prática, possuir 12 turmas diferentes. Consequentemente, ter 02 matrículas ativas era ter o dobro de turmas e de diários, precarizando ainda mais a prática docente desses professores.

No entanto, a partir da implementação do Currículo Referencial (2022), dispositivo curricular fluminense alinhado às prerrogativas postas pelo NEM (2017) e BNCC (2018), conforme análise já apresentada anteriormente, constatou-se uma redução na carga horária de Filosofia e de Sociologia para dois tempos em todo ensino médio. Isso, na prática, significou a revogação da Resolução n.5440/2016, normativa que ampliava a carga horária de Filosofia e de Sociologia para seis tempos em todo ensino médio fluminense. Neste aspecto, PF04, em sua fala, percebe que o Currículo Referencial (2022) não atendeu, no fim das contas, a reivindicação feita pelo Movimento Ocupa Tudo à SEEDUC-Rio, por ocasião das ocupações escolares:

Eu acho que foi em 2015 ou 2016, e aí teve toda aquela mobilização que você falou, que um dos pleitos era voltar a ter dois tempos por disciplina, e aí conseguiram voltar a ter, aí com o novo ensino médio foi cortado de maneira drástica, não só de Filosofia e Sociologia, como também foi cortado, perderam tempos todas as outras disciplinas, inclusive, eu te falei, Biologia, Química, Física, História, e Geografia não tem no terceiro ano. E também perderam uns tempinhos em Português e Matemática. Não muitos, mas perderam também.

O que se entende, portanto, é que os estudantes perderam tempos de aula das disciplinas curriculares tradicionais e passaram a ter disciplinas outras, ligadas aos itinerários formativos. Em que pese a perda de tempo em todas as disciplinas, em Filosofia e Sociologia a perda foi muito expressiva, reduzindo de seis para dois tempos de aula em cada, tal como era em 2006. Dito de outro modo: a conquista dos estudantes do Movimento Ocupa Tudo teve vida curta, de apenas seis anos.

No próximo capítulo, serão feitas algumas considerações finais condensando algumas reflexões e achados desta pesquisa.

## 5 Considerações Finais

A análise feita até aqui, tanto a partir da trajetória da Filosofia e da Sociologia nos documentos nacionais e fluminenses publicados entre os anos de 1996 e 2024, no âmbito do currículo do ensino médio, quanto a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes de Filosofia e de Sociologia já ativos na SEEDUC-Rio em 2016, oportuniza, nesta seção final, uma síntese de alguns achados e reflexões de pesquisa.

Como apontado, em 2016, mesmo ano das ocupações discentes nas escolas fluminenses, também se promulgou, em nível federal, a Medida Provisória n. 746/2016, convertida em 2017 na Lei 13.415 (NEM). Esta anunciou, em seu parágrafo segundo do artigo 3º, modificações importantes na BNCC do ensino médio, de 2018, incluindo Filosofia e Sociologia – além de Educação Física e Artes - como *estudos e práticas*. Poucos anos antes, no entanto, em 2008, com a instituição da lei n. 11.684, o artigo 36 da LDB 9394/96 havia sido alterado, e a obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia, enquanto disciplinas curriculares do ensino médio, foi reconhecida oficialmente em todo Brasil.

Nesse contexto, para fins desta pesquisa, em relação às reivindicações dos estudantes feitas em 2016 por ocasião das ocupações escolares na SEEDUC-Rio, um pleito discente foi destacado, a saber, a ampliação na carga horária de Filosofia e de Sociologia. Até este ponto, tais saberes se faziam presentes na grade curricular fluminense como disciplinas obrigatórias, normatizadas pelo Currículo Mínimo (2012) e lá dispostas em 4 tempos em todo o ensino médio. Com o fim das ocupações discentes, aquela demanda foi atendida e a SEEDUC-Rio publicou a Resolução n.5440/2016 dispondo, tanto para Filosofia quanto para Sociologia, respectivamente, de uma carga horária de 6 tempos em todo o ensino médio, que viria a ser implementada a partir do ano letivo de 2017.

Em 2022, entretanto, aproximadamente 5 anos após essa conquista, o quadro curricular fluminense novamente se altera. Desta vez, por ocasião da publicação do Currículo Referencial (2022), que, fundamentado no NEM (2017) e na BNCC (2018), promoveu o retorno, na Seeduc-Rio, dos mesmos dois tempos de carga horária para Filosofia e Sociologia em todo ensino médio, postos em 2005, por ocasião do dispositivo fluminense Reorientação Curricular.

O Currículo Referencial (2022) da SEEDUC-Rio, mesmo sem textualmente

trazer o termo *estudos e práticas*, como fez o NEM (2017) e a BNCC (2018), mas baseado nestas normativas curriculares nacionais, opta por manter a conhecida terminologia *componente curricular*. A análise documental realizada nesta pesquisa indicou, contudo, que o uso deste termo naquele dispositivo fluminense manteve o sentido de *estudos e práticas* aventado pelo NEM (2017) e BNCC (2018), qual seja, os conteúdos dos componentes curriculares - sobretudo os constantes na Formação Geral Básica - apresentam-se organizados em perspectiva interdisciplinar e dentro das áreas do conhecimento, sem necessariamente ser levado em conta uma perspectiva disciplinar única.

A partir do NEM de 2017, em relação ao lugar da Filosofia e da Sociologia no Currículo Referencial (2022), uma profunda desvalorização é percebida pelos professores desses saberes. Esse dispositivo fluminense é percebido pelos professores como fundamentado no NEM (2017) e na BNCC (2018), mesmo o documento da SEEDUC-Rio não tendo assumido textualmente a terminologia *estudos e práticas*, mas preferido incorporá-la apenas em seu sentido geral, anteriormente aqui já indicado, mantendo a terminologia *componente curricular*.

Seja como for, o termo *estudos e práticas* foi percebido pelos professores como genérico e ambíguo, permitindo, com isso, interpretações docentes diversas, tanto mais críticas quando mais instrumentais, prevalecendo, no entanto, uma percepção negativa daquela terminologia, interpretada enquanto desvalorização, seja dos próprios conteúdos disciplinares, seja, especificamente, dos conhecimentos filosóficos e sociológicos constantes no Currículo Referencial (2022).

Tal percepção do documento pelos professores incluiu, ainda, uma crença de que o ele não reconhece uma significativa contribuição disciplinar presente em normativas nacionais e fluminenses anteriores, sobretudo o Currículo Mínimo (2012), acarretando, para os estudantes, desigualdades de conhecimento. Mais: o pleito discente nas ocupações de 2016 pelo aumento da carga horária de Filosofia e Sociologia, atendido oficialmente pela Resolução n.5440/2016 e concretizado a partir do ano letivo de 2017, foi desconsiderado em 2022, uma vez que, no Currículo Referencial (2022), estruturado a partir do NEM (2017) e da BNCC (2018) houve, na prática, uma diminuição da carga horária desses *estudos e práticas*, efetivamente, para dois tempos cada em todo ensino médio, retornando, com isto, ao mesmo patamar posto pelo dispositivo fluminense Reorientação Curricular (2005), dezesseis anos antes.

Na percepção docente, essa conjuntura de precarização, desvalorização e retrocesso, expressa de diferentes maneiras, tanto em relação à Filosofia e à Sociologia no currículo da rede, quanto na prática docente, levou alguns professores a acreditarem na necessidade da revogação desta política educacional curricular. Percebendo a dificuldade de isso se tornar efetivo, alguns professores mais críticos de Filosofia e de Sociologia escolheram, em suas práticas de sala de aula, utilizar, dentro dos tempos de componentes curriculares como Projeto de Vida, estudos orientados e diversos itinerários formativos, conteúdos de Filosofia e de Sociologia, em perspectiva disciplinar.

Como visto, isso aconteceu devido à ampla discricionariedade desses professores, entendidos neste estudo enquanto Burocratas de Nível de Rua. Dentro de suas práticas e interações em sala de aula, alguns deles percebiam estar exercendo uma escolha política, tanto ao questionar o Currículo Referencial (2022), quanto ao buscar minimizar os prejuízos causados aos estudantes fluminenses pelo NEM (2017), sobretudo sob a forma de desigualdades de conhecimentos que, no entanto, poderiam ser ampliadas, dado o contexto fortemente precarizado da SEEDUC-Rio, incluindo-se aqui a atividade docente.

Atualmente, a legislação sobre Filosofia e Sociologia, no âmbito curricular nacional, encontra-se pautada na Lei 14.945/2024, aprovada em 31 de julho de 2024, que, em relação ao NEM de 2017, dentre outras coisas, ampliou a carga horária da Formação Geral Básica e reduziu a de itinerário formativo. Essas alterações foram regulamentadas, no âmbito da SEEDUC-Rio, através da Resolução SEEDUC n.6313/2024, que instituiu as Matrizes de Transição do Ensino Médio na rede fluminense, adequando o currículo da SEEDUC-Rio gradualmente à Lei 14.945/2024, até o ano de 2026.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que o Currículo Referencial (2022) prossegue oficialmente mantido enquanto referência para organização curricular dos professores, mesmo após a publicação da Resolução n.6313/2024. Especificamente em relação a Sociologia e Filosofia, esta resolução, publicada no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, em 30 de dezembro de 2024, ampliou para o ano letivo de 2025, em sua matriz curricular de transição para o Novo Ensino Médio, a carga horária desses componentes curriculares em relação ao que se encontrava posto anteriormente pela Resolução SEEDUC n. 6035/2022, de 2022. Dessa forma, com a resolução n.6313/2024, temos que Filosofia e Sociologia

passam a ter a seguinte carga horária:

**Quadro 9: Tempos de Filosofia e Sociologia no ensino médio regular, segundo a Resolução SEEDUC n. 6313/2024**

FILOSOFIA			SOCIOLOGIA		
1º ano	Tempos:	2	1º ano	Tempos:	0
2º ano	Tempos:	0	2º ano	Tempos:	2
3º ano	Tempos:	2	3º ano	Tempos:	2

Fonte: Elaboração própria, a partir da Resolução n.6313/2024.

Dessa forma, a carga horária para Filosofia e Sociologia, a partir da Resolução n.6313/2024, passa a ter, para cada um desses componentes curriculares, 4 tempos de aula em todo ensino médio, mesma carga horária do Currículo Mínimo (2012). Entretanto, o contexto curricular difere, dado que neste currículo o cenário normativo era disciplinar e, naquele, é de componente curricular, no sentido de *estudos e práticas*, conforme analisado neste trabalho.

Ademais, o documento fluminense CI SEEDUC/SUPED n.43, de 29 de dezembro de 2024 aponta outras alterações assumidas pela rede fluminense a partir da Lei 14.945/2024. Dentre elas, destacam-se, para fins desta pesquisa, a retirada dos componentes Projeto de Vida de todas as séries das matrizes de transição do Ensino Médio e, na 1ª série, a introdução de um componente curricular nos itinerários formativos, a saber, Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com alocação prioritária de professores de Sociologia, com fins de desenvolvimento e aprofundamento desse componente. Além disso, na 2ª série, também ocorreu a introdução de um componente curricular nos itinerários formativos, a saber, Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dessa vez, com alocação prioritária de professores de Filosofia, igualmente com fins de desenvolvimento e aprofundamento desse componente.

Seja como for, tanto a Resolução SEEDUC n. 6035/2022, quanto a Resolução SEEDUC n. 6313/2024, não contemplam a reivindicação dos alunos por ocasião do Movimento Ocupa Tudo, de 2016. Naquele contexto, os estudantes

pleiteavam uma ampliação na carga horária de Filosofia e de Sociologia para seis tempos, cada, em todo o ensino médio, o que foi efetivado com a publicação da Resolução n. 5440/2016, implementada a partir do ano letivo de 2017.

A Resolução SEEDUC n. 6035/2022, no âmbito do novo ensino médio fluminense, no entanto, revogou tal conquista discente, reduzindo a carga horária posta desde a Resolução n. 5440/2016, qual seja, de seis para dois tempos em todo o ensino médio. Já a Resolução SEEDUC n. 6313/2024, fundamentada na Lei 14.945/2024, amplia novamente a carga de Filosofia e de Sociologia, de dois para quatro tempos em todo o ensino médio, não alcançando, entretanto, a carga horária de seis tempos, ocorrida apenas por ocasião da Resolução n. 5440/2016, fruto das reivindicações dos estudantes daquela geração discente do ensino médio de 2016.

Essas modificações mais recentes, no entanto, sugerem a necessidade de outras pesquisas no âmbito das políticas públicas educacionais, em âmbito nacional e fluminense, pois, como visto, dado o contexto complexo e precário da SEEDUC-Rio, a implementação delas pode ganhar contornos imprevistos no chão de cada escola. Isso devido à dinâmica própria de cada unidade escolar ser expressa, dentre outras variáveis relevantes, através de ações discricionárias, crenças, valores, práticas e interações vivenciadas por cada um de seus agentes burocráticos.

## Referências

AGÊNCIA BRASIL. Rio tem 200 escolas estaduais sem aparelhos de ar-condicionado. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2025-02/rio-tem-200-escolas-estaduais-sem-aparelhos-de-ar-condicionado#:~:text=Rio%20tem%20200%20escolas%20estaduais%20sem%20aparelhos%20de%20ar%2Dcondicionado,-Governo%20estadual%20autoriza&text=O%20calor%20extremo%20no%20Rio,200%20est%C3%A3o%20sem%20ar%2Dcondicionado>>. Acesso em 29 mar. 2025.

ALFANO, Bruno. Novo Ensino Médio: mudanças só serão obrigatórias para alunos que ingressarem a partir de 2026, decide CNE. **O Globo**. 2024. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/enem-e-vestibular/noticia/2024/11/08/novo-ensino-medio-mudancas-so-serao-obrigatorias-para-alunos-que-ingressarem-a-partir-de-2026-decide-cne.ghtml>>. Acesso em 29 mar. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDI, B.B. O conceito de dependência da trajetória (path dependence): definições e controvérsias teóricas. **Perspectivas**, São Paulo, v. 41, p. 137-167, jan./jun. 2012.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 2024a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>>. Acesso em 29 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Brasília, 2024b. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ceb-002-2024-11-13.pdf>>. Acesso em 29 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2p86yz88>>. Acesso em 30 abr. de 2024

BRASIL. **Histórico da BNCC**. 2018c. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 30 abr. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 03/2018**. Brasília, 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102311-pceb003-18/file>. Acesso em 30 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. <<https://legis.senado.leg.br/norma/602639/publicacao/15657824>>. Acesso em 07 nov. 2023.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição n.241, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, DF: Senado Federal, 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em 30 abr. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em 29 mar. 2025.

BRASIL. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/588172#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=AUTOR%3A%20PRESIDENTE%20DA%20REP%C3%A9BLICA%20%2D%20PLC%20280%20DE%202009>>. Acesso em 30 de abr. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 6840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, 2013b. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/602570>>. Acesso em 30 de abr. 2024.

BRASIL, SEEDUC. **Resolução n.4746 de 30 de novembro de 2011**, da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, 30 nov. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n.59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,e%20ao%20caput%20do%20art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,e%20ao%20caput%20do%20art)>. Acesso em 30 de abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009**. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb001\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf)>.  
Acesso em 31 mar. 2025.

BRASIL. **Lei 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art.36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008. Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%20DE%20nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%20DE%20nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio)>. Acesso em 30 abr. de 2024.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**. Orientações Curriculares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e Tecnologias. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2025.

BRASIL. **Parecer, C.N.E., 1997. CEB nº 15/98. Resolução CNE/CEB nº 3/98**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Publicações Institucionais BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental-Introdução dos Parâmetros Curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 30 abr. de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 10 de abr. 2024.

CARDOSO, J. A.; MARTINS, C. J.; ARAÚJO, R. B. de. A interdisciplinaridade no ensino de filosofia e sociologia e sua integração como “estudos e práticas” em face da BNCC de 2018. Revista Digital de Ensino de Filosofia - **REFilo**, [s. l.], v. 8, p. e2/1–19, 2022. DOI: 10.5902/2448065765963. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/65963>>. Acesso em: 21 dez. 2024.

CARVALHO, J. M. A. **Uma política, várias camadas: os desafios da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil**. 2023. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <[https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1912603\\_2023\\_completo.pdf](https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1912603_2023_completo.pdf)>. Acesso em 06 nov. 2023.

CARVALHO, J. M. A. **Educação em disputa: uma análise sobre os conflitos decorrentes da reforma do ensino médio no Brasil sob o prisma do modelo de coalizão de defesas**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Administração) –

Universidade Federal Rural, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:  
<<https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5067>>. Acesso em 06 nov. 2023.

CASTRO, M.H. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, jan./abr./2020, p. 95-112. Disponível em:  
<<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4557>>. Acesso em 01 nov. 2024.

CAVALCANTE, P.; LOTTA, G. (orgs.). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação Brasília**, DF: Escola Nacional de Administração Pública, 2015. Disponível em:  
<<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2063/2/Burocratas%20de%20m%C3%A9dio%20escal%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CHECHINEL, A.; FONTANA, S.A. P.; GIUSTINA, K.P.D.; PEREIRA, A.S.; PRADO, S.S. do. Estudo/Análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, Criciúma, v. 5, n. 1, jan/jun.2016. Disponível em: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2446>>. Acesso em 10 fev. 2025.

COSTA, C.A.S. **A construção da política curricular no Rio de Janeiro 2010 a 2012**. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em:  
<<https://app.uff.br/riuff/handle/1/15200>>. Acesso em 29 jul. 2024.

CRAVO DE AZEVEDO, Gustavo; LUCILA DE GOIS DOS ANJOS, Bruna; MUNIZ GESTEIRA, Beatriz. As lutas pela presença da sociologia no Ensino Médio no Rio de Janeiro em três momentos: retorno, oferta e permanência. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 31–50, 2019. Disponível em:  
<<https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/154>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Penso Editora, 2021.

CURY, C. R. J. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, [s.l.], v. 10, n.20, p. 03-17, jul-dez de 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964>>. Acesso em: 26 jul. 2024.

DIAS-SANTOS, A. R. As intermitências da filosofia no ensino básico: um quadro histórico-crítico. **Seminário de Visu**, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 23-32, 2020. Disponível em:  
<[https://www.researchgate.net/publication/356117557\\_As\\_intermitencias\\_da\\_filosofia\\_no\\_ensino\\_basico\\_um\\_quadro\\_historico-critico](https://www.researchgate.net/publication/356117557_As_intermitencias_da_filosofia_no_ensino_basico_um_quadro_historico-critico)>. Acesso em 01 nov. 2024.

FAWCETT, H. Social Policy. *In*: PETERS, B.G.; PIERRE, J. (Orgs.). **Handbook of Public Policy**. [s.l.]: Sage Publications, 2006, p. 187-199.

FERREIRA, N. M. **A Articulação de Políticas e Atores para a Implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, p. 122. 2020. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/49255/49255\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/49255/49255_1.PDF)>. Acesso em 06 nov. 2023.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, maio de 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt#>>. Acesso em 30 abr. 2024.

FIDELIS, T. Ensino de Sociologia: uma breve discussão sobre a legislação vigente no Brasil. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 04, n.1, p. 82-99, jan./jun. de 2020. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/223> . Acesso em: 28 jul. 2024.

FRANCKLIN, Adelino. A carga horária do ensino de filosofia no novo ensino médio. **Griot: Revista de Filosofia**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 156–166, 2023. DOI: 10.31977/grirfi.v23i3.3462. Disponível em: <<https://www3.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/3462>>. Acesso em 30 abr. 2024.

GALIAN, C. V. A.. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648–669, jul. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 01 nov. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREENER, Ian. The potential of path dependence in political studies. **Politics**, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 62-72, 2005.

HEUSER, Ester Maria Dreher; DIAS, Adriana Muniz. Raspas e restos de filosofia na BNCC-EM: trampolim para uma ética como experimentação. **Revista Teias**, [s.l.], v. 21, n. 63, p. 123–134, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.53280. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53280>>. Acesso em 30 abr. 2024.

HILL, M.; HUPE, P. The multi-layer problem in implementation research. **Public Management Review**. [s.l.], v. 5, n. 4, p. 471-490, 2003. ISSN: 14719045, DOI: 10.1080/1471903032000178545. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1471903032000178545#d1e227>>. Acesso em 29 mar. 2025.

HUPE, P. Dimensions of discretion: specifying the object of street-level bureaucracy research. **DMS-Der Moderne Staat**, [s.l.], v.2, p. 425-440, 2013.

LINDBERG, Christian; PEREIRA, Taís. O ensino de Filosofia diante do ‘novíssimo’ Ensino Médio. **Anpof**. 2024. Disponível em: <<https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-ensino-de-filosofia-diante-do-novissimo-ensino-medio>>. Acesso em 29 mar. 2025.

LIPSKY, M. **Burocracia de Nível de Rua**. Dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: Enap, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4158>>. Acesso em 29 abr. 2024.

LOTTA, G. S.; BAUER, M.; JOBIM, R.; MERCHÁN, C. R. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 55, n.2, p. 395-413, 2021. DOI:<http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220190159>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/kg3BXvSKdznWmVQcFBQqNGg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 06 nov. 2023.

LOTTA, G. (org.). **Teoria e análises sobre a implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enape, 2019. 324 p. Disponível em: <[https://repositorio.enap.gov.br/jspui/bitstream/1/4162/1/Livro\\_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20no%20Brasil.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/jspui/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20no%20Brasil.pdf)>. Acesso em 06 nov. 2023.

LOTTA, G.; SANTIAGO, A. Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estado de burocracia. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [s.l.], n. 83, p. 21–42, 2017. Disponível em: <<https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/426>>. Acesso em 7 nov. 2023.

LOTTA, G. **Burocracia e implementação de políticas de saúde: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.

LOTTA, G. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (org). **Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática**. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<https://perguntasapo.files.wordpress.com/2014/06/pend-08-gabriela-s-lotta-2-revisado-2.pdf>>. Acesso em 29 mar. 2025.

MACEDO, E. P. N. Entre eixos: filosofia no enem a partir das orientações complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+). **Educação em Revista**, [s.l.], v. 39, p. e36255, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/zCgGmsYwmynTnPb9J7hhmQd/>>. Acesso em: 09 jan. 2025.

MACEDO, E. P. N. Filosofia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e no Enem: lacunas temporais e conceituais. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e228013, 2021. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/wZxqxKBfhnKWMGSPzM8Rh4x/>>. Acesso em 07 jan. 2025.

MATLAND, R. E. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory**, Oxford, UK, v. 5, n. 2, p. 145-174, 2009.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39–58, jan. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 01 nov. 2024.

MORAES, Amaury César. Parecer sobre o ensino de Filosofia e de Sociologia. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 239–248, 2007. DOI: 10.5433/2176-6665.2007v12n1p239. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3404>>. Acesso em 20 set. 2024.

MOREIRA, A.F.B. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio no Brasil: subsídios oferecidos para o processo de sua atualização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 02, ago. 2013, ISSN: 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16612/12463>>. Acesso em 01 nov. 2024.

MOTA, K.C.C.S. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 88-107, Maio/Jun/Jul/Ago 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fnmmyNPpbYCqtBZ5H3s4xHh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2024.

MOVIMENTO NOSSA CLASSE. Precarização da educação pública “Feirão da GLP”: Estado sobrecarrega trabalhadores para resolver a questão das turmas sem professores. *Esquerda Diário*. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/Feirao-da-GLP-Estado-sobrecarrega-trabalhadores-para-resolver-a-questao-das-turmas-sem-professores>>. Acesso em 29 mar. 2025.

MUYLAERT, N. Contribuições da ciência política para o campo educacional: o burocrata de nível de rua. **Educação Online**, [s.l.], v. 14, n. 31, p. 1–9, 8 jul. 2019.

NASCIMENTO, A. A. do; GARCIA, S. R. de O.; CZERNISZ, E. C. da S. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: a prevalência da formação para o mercado de trabalho. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 17, p. e5747037, 2023. DOI: 10.14244/198271995747. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5747>>. Acesso em: 22 set. 2024.

NASCIMENTO, Franc Lane Carvalho do; LIMA, Maria Nathália Bastos. O lugar legado à filosofia diante da Reforma do Ensino Médio e as orientações da BNCC. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, 2024, p. 190–208. DOI: 10.20396/rfe.v14i3.8672860. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8672860>>. Acesso em 20 dez. 2024.

OLIVEIRA, I.A. de.; FONSECA, M.J.C.F.F.; SANTOS, T.R.L. dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I.A. de. (Org.) **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p.37-53.

PEREIRA, N. S.; CIAVATTA, M.; GAWRYSZEWSKI, B. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 463–481, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1398. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1398>>. Acesso em 20 set. 2024.

QUEIROZ, F.S.Q. **A presença do ensino de filosofia nas escolas do ensino médio e a apropriação crítica das NTICS**. 2023. 83 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Rio de Janeiro, 2023.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC N° 6313/ 2024. Política Nacional de Ensino Médio**. Secretária de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/>>. Acesso em 07 nov. 2023.

RIO DE JANEIRO. **CI SEEDUC/SUPED N°43**. Orientações sobre a Implementação das Matrizes de Transição do Ensino Médio. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <[https://uppes.com.br/wp-content/uploads/2024/12/SEI\\_SEI\\_030001\\_109478\\_2024\\_241230\\_175323\\_compressed.pdf](https://uppes.com.br/wp-content/uploads/2024/12/SEI_SEI_030001_109478_2024_241230_175323_compressed.pdf)>. Acesso em 29 mar. 2024.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. **Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-curriculo-referencial-do-estado-do-rio-de-janeiro-ensino-medio,a85ee0a2-a645-492f-a6cf-7ec8912779ba>>. Acesso em 10 mai. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC n° 6035 de 28 de janeiro de 2022**. Fixa diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. Diário Oficial [do estado do Rio de Janeiro], Rio de Janeiro, ano: 48, n 23, parte I, p. 17-42, fev. 2022.

RIO DE JANEIRO. **DECRETO N° 46.920 DE 03 DE FEVEREIRO DE 2020**. Regulamenta o regime de ampliação da jornada de trabalho, mediante pagamento de gratificação por lotação prioritária / GLP, dos professores da Secretaria de

Estado da Educação, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/rj/decreto-n-46920-2020-rio-de-janeiro-regulamenta-o-regime-de-ampliacaoda-jornada-de-trabalho-mediante-pagamento-de-gratificacao-por-lotacao-prioritaria-glp-dos-professores-da-secretaria-de-estado-de-educacao-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 29 mar. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC nº 5812 de 27 de dezembro de 2019**. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/277625113/doerj-poder-executivo-30-12-2019-pg-34?ref=feed>>. Acesso 29 mar. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Parecer CEE 021 de 28 de março de 2012**. Diário Oficial do Rio de Janeiro. 06 abr. 2017, p. 11, ano XLIII, n. 64, parte I.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo 2012: Sociologia**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://cedcrj.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/sociologia.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2025.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo 2012: Filosofia**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://cedcrj.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/filosofia.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC Rio n. 5540 de 10 de maio de 2016**, publicada em 11 de maio de 2016 no Diário Oficial da União. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOERJ/2016/05/11>>. Acesso em 29 mar. 2025.

RIO DE JANEIRO. Subsecretaria de Gestão de Ensino. Subsecretaria de Gestão de Pessoas. Ato dos subsecretários. **Portaria Conjunta SUGEN/SUBGP n. 02 de 28 de novembro de 2011**. Disponível em: <<https://professoresdoestado.webnode.com.br/news/antiguidade-de-cargo-estado-do-rio-de-janeiro/>>. Acesso em 20 mai. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Proposta curricular: um novo formato. Sociologia**. Rio de Janeiro, fevereiro de 2010. Disponível em: <[https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs\\_curriculares/RJ/Proposta/SOCIOLOGIA\\_2.pdf](https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/RJ/Proposta/SOCIOLOGIA_2.pdf)>. Acesso em 10 mai. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Lei Estadual 4528, de 28 de março de 2005**. Estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 12, 2005.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria Adjunta de Planejamento Pedagógica. **Reorientação curricular**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <[https://drive.google.com/drive/folders/1mLxekXm-4\\_9q2ymusobBu\\_WuS6xgdk98](https://drive.google.com/drive/folders/1mLxekXm-4_9q2ymusobBu_WuS6xgdk98)>. Acesso em 10 mai. 2025.

SANTOS, Aldo. Currículo Referencial de Filosofia no Estado do Rio de Janeiro. **ABC da luta**. 2023. Disponível em: <<https://www.abcdaluta.com.br/post/curr%C3%ADculo-referencial-do-estado-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em 29 mar. 2025.

SANTOS, M. R. **As demandas curriculares das ocupações na cidade do Rio de Janeiro**. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/17069>>. Acesso em 07 nov. 2023.

SEPE. A GLP como mecanismo de manutenção de baixos patamares remuneratórios dos docentes da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. **SEPERJ**. Rio de Janeiro: 2023. Disponível em: <<https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Matriculas-e-Gastos-com-GLP.pdf>>. Acesso em 29 mar. 2025.

TOMAZ, A. S. L. **Ocupações de três escolas estaduais no Rio de Janeiro**. 2019. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <[https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1512022\\_2019\\_completo.pdf](https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1512022_2019_completo.pdf)>. Acesso em 07 nov. 2023.

VALVERDE, A.J.R.; ESTEVES, A.A. O movimento pendular da disciplina Filosofia no Ensino Médio. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**, vol. 12, n.2, julho-dezembro 2015, p. 268-281. ISSN 1809-8428. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/26497/18986>>. Acesso em 01 nov. 2024.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>>. Acesso em 30 abr. 2024.

ZANARDI, G.S. De Benjamin Constant à lei 11.684/08: uma breve trajetória das tentativas de inclusão da disciplina sociologia no currículo da escola brasileira. **Sociologias Plurais – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR**. Campus Reitoria, Curitiba, v. 1, n. 2, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/64736>. Acesso em 08 out. 2024.

## Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:** Professor de  
Filosofia/Sociologia

Prezado(a) Professor(a),

Neste documento, convido você a participar da minha pesquisa de mestrado e registrar o aceite de sua participação de forma voluntária e anônima. Para isso, leia integralmente os pontos de descrição do trabalho de pesquisa e dos tópicos de segurança e, por fim, realize os devidos preenchimentos e registre sua assinatura na parte final.

**Pesquisa:** A implementação do Novo Ensino Médio: um lugar da Filosofia e da Sociologia no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro

### **Pesquisadores responsáveis:**

**Mestrando:** Miguel Angelo Castelo Gomes | maicongin@gmail.com | Tel (21) 995962360. **Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Naira da Costa Muylaert Lima | naira@puc-rio.br | Tel (21) 3527-1815 | PUC-Rio: Departamento de Educação. Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Cardeal Leme, Departamento de Educação, Sala 1049, Gávea, 22453-900 - Rio de Janeiro, RJ – Brasil.

Esta pesquisa está de acordo com as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e foi submetida à Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância responsável pela avaliação do ponto de vista ético dos projetos de pesquisa dos seus docentes, pesquisadores e discentes, quando solicitada. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio está localizada no seguinte endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, Rio de Janeiro – RJ. O contato por telefone é feito por meio do número (21) 3527- 1618.

**Financiamento da pesquisa:** Esta pesquisa é financiada com a Bolsa de Mestrado CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

**Justificativas:** Este estudo é pertinente ao investigar se a reivindicação dos estudantes do Ensino Médio, em 2016, por ocasião do movimento Ocupa Tudo, no Rio de Janeiro, foi atendida. Uma das reivindicações foi o aumento da carga horária das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo escolar. Em 2017, com a implementação do NEM e as mudanças na BNCC, Filosofia e Sociologia – denominadas nesses documentos como estudos e práticas – as redes estaduais

precisaram alterar seus currículos a fim de se alinhar às diretrizes do NEM. Com isso, o NEM trouxe mudanças curriculares importantes para o ensino médio e para Filosofia e Sociologia. Compreender como se dá a implementação desses estudos e práticas e se transformações curriculares contemplam a reivindicação discente justifica a pesquisa.

**Objetivos:** O objetivo geral desta pesquisa é investigar a percepção dos professores sobre o lugar que estudos e práticas de Filosofia e Sociologia ocupam no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. De forma mais específica, objetiva-se, compreender se houve mudança, no período entre 2016 e 2024, no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e se essas mudanças contemplam as reivindicações feitas pelos estudantes por mais tempo de aula de Filosofia e Sociologia e como é a sua implementação nas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

**Metodologia:** Para a realização desse estudo serão analisados documentos curriculares – particularmente a BNCC, os documentos normativos do NEM e os documentos curriculares da Seeduc-RJ e entrevistas com roteiros semiestruturado com professores de Filosofia e Sociologia que atuam desde antes de 2016 (ano do movimento Ocupa Tudo) até os dias de hoje na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A seleção dos professores se dará por meio da técnica bola de neve, onde um entrevistado indica outro possível entrevistado. Essa técnica é pertinente pois ajudará a encontrar professores que atuam em mais de uma escola permitindo conhecer a implementação dos estudos e práticas de Filosofia e Sociologia em mais de um contexto escolar.

**Benefícios esperados:** A pesquisa, pode despertar reflexões acerca do lugar da Filosofia e Sociologia, enquanto “disciplina” e “estudos e práticas”, no currículo da rede estadual de educação, entre 2016-2024, a partir da perspectiva docente. Há uma expectativa que, com as entrevistas, os participantes sejam levados a um maior contato com o tema com sua relevância no cenário de políticas educacionais e com a reflexão sobre os conhecimentos que estão sendo trabalhados nas escolas junto aos jovens do ensino médio.

**Tempo estimado da entrevista:** Aproximadamente 40 minutos.

**Riscos e desconfortos:** Sem qualquer custo para os participantes, as entrevistas serão gravadas e seu conteúdo, de forma integral, será utilizado para fins exclusivamente científicos. As entrevistas serão realizadas com a devida segurança e todo o cuidado necessários para não causar nenhum desconforto aos participantes, embora a presença do pesquisador possa provocar certa timidez, por conta dos processos de registro do conteúdo dos diálogos. Assim, embora existam certos riscos de constrangimento, que podem ser contornados, caso o entrevistado sintasse desconfortável, dado que o mesmo terá liberdade para desistir da entrevista a qualquer momento, sem nenhum constrangimento.

**Confidencialidade:** Serão tomados os devidos cuidados éticos para garantia do anonimato dos participantes, por meio da substituição dos nomes dos participantes por codinomes. Vale destacar que é garantida a liberdade de desistência por parte dos participantes em qualquer momento de desenvolvimento do estudo, sem nenhum constrangimento ou prejuízo para os voluntários. Serão garantidos ainda o sigilo e a confidencialidade dos dados de todos/as os/as participantes, que podem consultar o pesquisador sobre dúvidas gerais a qualquer momento da pesquisa.

**Despesas decorrentes da participação na pesquisa:** Sendo a participação na pesquisa de caráter voluntário, não haverá, em nenhuma etapa da pesquisa, despesas e gastos pessoais para os participantes ou compensação financeira. O participante, em caso de danos causados pelo estudo, será indenizado de acordo com os termos da lei.

**Registro:** Os registros obtidos a partir da realização das entrevistas serão armazenados pelo pesquisador responsável em seu computador pessoal durante o período de 5 anos após defesa da dissertação e pode também ser utilizado em artigos científicos e eventos acadêmicos. Além disso, o conteúdo será guardado, com garantida segurança, no computador da professora orientadora deste trabalho, Naira Muylaert, no Departamento de Educação da PUC-Rio, pelo mesmo período. Apenas os resultados da pesquisa poderão ser utilizados em artigos científicos e eventos acadêmicos, sendo os dados coletados apenas usados para a pesquisa em pauta.

**Acesso dos/as participantes aos resultados da pesquisa:** A devolutiva dos resultados deste trabalho aos participantes se dará por meio de notificação aos entrevistados, por meio de e-mail previamente escolhido pelos mesmos e informado no início do processo. A dissertação será publicada, quando autorizada, na plataforma online Maxwell da PUC-Rio acessada pelo link: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/>>. Pretende-se ainda a divulgação dos resultados em congressos e artigos acadêmicos.

### **Termo de Uso de Dados**

Eu, MIGUEL ANGELO CASTELO GOMES, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa sob o título “A implementação do Novo Ensino Médio: um lugar da Filosofia e da Sociologia no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro”, comprometo-me com a guarda dos dados oriundos das entrevistas em arquivos de acesso restrito, mantendo, assim, a confidencialidade dos dados coletados, bem como com a privacidade de seus conteúdos. Esclareço ainda que os dados a serem coletados se referem às ENTREVISTAS realizadas no segundo semestre de 2024. Declaro entender que é de minha responsabilidade o cuidado com a integridade das informações e a garantia de confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas. Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados em sua íntegra, ou parte

deles, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa. Por fim, comprometo-me com a guarda, o cuidado e a utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa.

Nome \_\_\_\_\_ do/a  
participante: \_\_\_\_\_

Observação: Caso o (a) participante deseje receber dados sobre a pesquisa, poderá de forma opcional preencher seu e-mail a seguir:

Eu, \_\_\_\_\_, de forma voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Informaram-me de que se trata de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados em nenhuma hipótese. Estou de acordo com a realização da entrevista para fins acadêmicos. Estou ciente de que os dados obtidos serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, terei a liberdade de recusar minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

#### **Autorização de gravação de áudio**

(  ) Tenho ciência e autorizo a gravação de áudio da entrevista realizada para pesquisa acima descrita.

(  ) Não autorizo a gravação de áudio da entrevista realizada para pesquisa acima descrita.

\_\_\_\_\_  
Miguel Angelo Castelo Gomes

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do entrevistado]

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

OBS.: Este termo é assinado em duas (2) vias, uma do/a participante e outra para os arquivos do pesquisador.

## **Apêndice 1 - Roteiro das entrevistas semiestruturadas**

### **BLOCO 1 - Questões contextuais**

- Qual é o seu nome?
- Qual é a sua idade?
- Qual é a sua formação?
- Você tem pós-graduação? Se sim, em quê?
- Como você se considera segundo os critérios raciais do IBGE?
- Quantas pessoas moram com você?
- Você mora perto do trabalho?
- Qual meio de transporte você usa para chegar ao trabalho?
- Você consegue ter uma ideia de quantos km você percorre para chegar à escola? Ou de quanto tempo leva no transporte para chegar?
- Há quanto tempo você é professor?
- Há quanto tempo você é professor nesta escola?
- Você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?
- Você já deu alguma disciplina fora da sua área de formação?
- Qual foi a disciplina? Quando foi? E por quê? Recebeu algum tipo de formação da SEEDUC-Rio ou outra formação que o capacitasse a esta atuação?

### **BLOCO 2 - Movimento Ocupa Tudo**

- Em 2016, você estava trabalhando como professor na rede? Em qual escola? Conte um pouco como foi essa experiência.
- Você participou do movimento Ocupa Tudo?

- Em que ano ocorreu e sob qual gestão o Estado se encontrava na ocasião?
- Qual a sua percepção sobre esse movimento?
- Como foi a atuação dos estudantes?
- Você teve alguma participação nesse movimento? Se sim, como?
- Quais foram as pautas de reivindicação dos alunos? O que foi acordado?
- Depois do movimento Ocupa Tudo, quais foram as principais mudanças adotadas? Como ficou o currículo escolar?
- As disciplinas de Filosofia e Sociologia tiveram aumento de carga horária? Como foi esse aumento?
- Houve contratação de professores para cobrir esse aumento de carga horária?
- Pra você, qual era lugar da Filosofia e da Sociologia no currículo da rede estadual de educação naquele contexto?
- Como foi a participação da gestão escolar durante as ocupações?
- Como foi a participação dos demais colegas da escola no movimento?
- Uma das conquistas obtidas pelos estudantes foi a ampliação da carga horária de Filosofia e Sociologia. Porque você acha que os estudantes fizeram essa reivindicação?
- Quais mudanças você percebe que o estudante recebeu a partir da implementação de Filosofia e Sociologia à época das ocupações?
- A Seeduc-RJ ampliou a carga horária de Filosofia e Sociologia após o fim do Ocupa Tudo? Qual foi a ampliação? Para cobrir a ampliação da carga horária, o que foi feito, ou seja, como ela foi implementada? Mais professores foram contratados? Os professores da rede dobraram a carga horária? Teve formação, material didático?

### **BLOCO 3 - Implementação de estudos e práticas de Filosofia e Sociologia nas escolas**

- Logo após o movimento Ocupa Tudo, em 2017, o NEM foi aprovado. De maneira geral, quais alterações, na sua percepção, a reforma do Ensino Médio provocou no currículo da rede estadual de educação do Rio de Janeiro? As áreas de Filosofia e Sociologia sofreram modificações após a implementação do NEM? Que modificações são essas?
- Qual a carga horária estabelecida no documento normativo da Seeduc-RJ?? Na prática, como funciona? Houve mudanças na contratação/alocação de professores para ministrar essas aulas? Quais?
- Como foi a sua experiência docente ao viver este contexto na pandemia?
- Você recebeu alguma formação ou material, online ou presencial, sobre o NEM e/ou BNCC?
- Houve mudanças no material didático? Quais?
- Qual material didático você utiliza? Por que você utiliza o material?
- O NEM e a BNCC modificaram Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Agora essas disciplinas são denominadas estudos e práticas. Na sua percepção, o que significa essa mudança?
- Na sua percepção, por que algumas áreas do conhecimento, como sociologia, filosofia, artes e educação física foram colocadas como estudos e práticas e outras áreas do conhecimento foram definidas como disciplinas ou componentes curriculares na BNCC?
- Nas salas de aulas e na grade curricular, houve alguma alteração?
- Como está hoje a implementação de Filosofia e Sociologia nas escolas?
- Quais conteúdos, atividades e avaliações você utiliza em sala de aula nos estudos e práticas de Filosofia e Sociologia?
- Houve ou há experiências de práticas interdisciplinares? Conte um pouco

sobre essas experiências.

- Como você percebe a participação da gestão escolar (direção, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional etc) na implementação de Filosofia e Sociologia nas escolas estaduais durante a partir do Novo Ensino Médio (NEM) /Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? E dos professores? E dos estudantes?
- Quais benefícios e prejuízos você percebe que o estudante recebeu a partir da implementação de Filosofia e Sociologia agora, com tais saberes enquanto estudos e práticas?
- Como você percebe a opinião de estudantes e professores sobre Filosofia e Sociologia no currículo estadual hoje? E a da equipe gestora/pedagógica?
- Na sua percepção, ao longo desses quase 8 anos, a ampliação da carga horária por mais Filosofia e Sociologia foi atendida pela Seeduc-RJ? Essa ampliação perdura até os dias atuais? Você consegue implementar o currículo prescrito nos documentos normativos em sala de aula? Se sim, como você faz? Se não, o que fica faltando? Quais conteúdos previstos nos documentos você não consegue trabalhar com os estudantes?
- Na sua percepção, os estudantes estão satisfeitos com a carga horária de Filosofia e Sociologia?
- Para finalizar, qual a avaliação que você faz do currículo da rede estadual de ensino e qual a sua avaliação, especificamente, sobre o currículo de Filosofia e Sociologia?