



**Dossiê: Tensões pela definição do Ensino Médio: políticas de currículo,
sujeitos e conhecimentos**

Reforma do Ensino Médio: tentativas e tensões

High School reform: attempts and tensions

Marinazia Cordeiro Pinto

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

A proposta deste artigo é pensar sobre a recente Reforma do Ensino Médio no Brasil, percorrendo sua trajetória histórica, desde a configuração em Projeto de Lei em 2013 até as últimas reformulações da reforma em 2025, passando pelos antagonismos associados às negociações sobre os sentidos disseminados pelos diversos textos dessa legislação educacional. Nesse propósito, busca-se refletir o quanto o relatório referente às profissões do futuro, divulgado pelo Fórum Econômico Mundial, é performático, bem como o quanto ele transborda no que diz respeito a questões apenas descritivas e calculadas. Destaca-se, no texto, a fragilidade e a precariedade de todo planejamento. Para tanto, traz-se a noção derridiana de *por vir*, como uma ideia de plenitude nunca alcançada, mas na qual se investe.

Palavras-chave: Ensino Médio; Política de currículo; Por vir.

Abstract

This article aims to reflect on the recent High School Reform in Brazil, tracing its historical trajectory from its initial configuration as a Bill in 2013 to the latest reformulations of the reform in 2025, including the antagonisms related to the negotiations around the meanings disseminated through various texts of this educational legislation. In this context, the article seeks to examine how the report on the jobs of the future, published by the World Economic Forum, is performative, as well as how it overflows beyond merely descriptive and calculated issues. The text highlights the fragility and precariousness of any planning. To this end, it draws on Derrida's notion of the *future-to-come*, understood as an idea of plenitude never fully achieved, but nevertheless invested in.

Keywords: High School; Curriculum Policy; Future-to-come.

Introdução

“Num mundo em mudança, a criatividade vale cada vez mais”: essas foram as palavras iniciais de uma reportagem da TVI/Portugal, de dezembro de 2024 (Carvalho, 2024), que versou sobre as cinco profissões e competências mais relevantes para os próximos anos. Segundo o Fórum Econômico Mundial – FEM (2025), até 2030, a maior parte das oportunidades de emprego estará nas áreas de tecnologia (dados e inteligência artificial) e em funções como motoristas de entrega, cuidadores, educadores e trabalhadores rurais. De forma relacionada a essa previsão de oportunidades de emprego, o FEM também enumerou as competências mais valorizadas para a segunda metade desta década: aquelas relacionadas às habilidades tecnológicas, humanas, cognitivas e de colaboração.

Entendemos que cada significante que identifica as habilidades listadas anteriormente, como qualquer significante, tem um amplo sentido, não passível de delimitação fixa e fechada. Além disso, nossas previsões sobre os caminhos do mundo nunca geram certezas do que o futuro será, mas contribuem hoje para forjar as expectativas e os sentidos desse futuro. Nessa interpretação, temos por referência a noção derridiana de acontecimento como algo imprevisível, algo que não se pode controlar. Acontecimento como aquilo que desestrutura o estabelecido, porque não pode ser calculado, porque traz a marca da imprevisibilidade (Derrida, 2018). Ao mesmo tempo, pensamos na noção de performatividade, que nos leva a refletir o quanto o dizer é fazer.

Quando uma instituição como o FEM – que trazemos aqui de forma exemplar – aponta as profissões do futuro, é desencadeada uma série de ações, especialmente nas áreas econômica e educacional, voltadas para um atendimento, um preparo para que possamos viver os anos que virão de forma adequada e adaptados às necessidades do mundo. É como se uma engrenagem legislativa e cultural fosse posta em funcionamento e nós fôssemos capazes de formar uma geração de pessoas, sobretudo jovens, aptas a manter tudo ajustado – como se, em algum momento e em algum lugar, esse ajuste tivesse sido (ou venha a ser) uma realidade sem brechas.

A ideia, neste artigo, é, em uma primeira parte, trazer alguns dos efeitos desse direcionamento do FEM nas últimas reformas educacionais brasileiras, tendo como foco a Reforma do Ensino Médio no Brasil. Buscamos refletir o quanto o relatório do FEM é performático, bem como o quanto ele transborda no que diz respeito a questões apenas descritivas e calculadas. Na segunda parte, apontamos para a fragilidade e a precariedade de

todo planejamento. Para tanto, traremos a noção derridiana de *por vir*, como uma ideia de plenitude nunca alcançada, mas à qual se busca e pela qual se trabalha.

Dizer é fazer: os caminhos do Ensino Médio no Brasil

Derrida (2012) borra as fronteiras entre os dois sentidos de dizer enunciados por Austin: um sentido constatativo, em que se diz o que se sabe, descreve-se algo ou algum evento; e outro sentido performativo, em que se constrói algo ou um evento a partir do que está sendo dito (Austin, 1990). Segundo Derrida (2012, p. 236), a semântica de um dizer performativo seria “[...] uma fala-acontecimento, um dizer-acontecimento”. Em outro momento, ele nos diz que “[...] dizer o acontecimento aqui, isso seria não dizer um objeto que seria o acontecimento, mas dizer um acontecimento que o dizer produz” (Derrida, 2001, p. 248). Nesse sentido, queremos pensar os caminhos abertos – e quase impostos – por uma comunicação tal qual a do FEM.

O destaque que damos às declarações divulgadas por esse Fórum se justifica pela força de sua influência nos rumos político-econômicos de muitos países. O FEM foi organizado, em 1971, como uma fundação sem fins lucrativos, promovendo a responsabilidade das instituições e dos governos a ele vinculados. Seus agentes estão presentes em mais de 500 cidades, em 150 países ao redor do mundo. Em suas ações, o Fórum discute temas globais e locais, com vistas ao envolvimento das sociedades.

Na base conceitual do FEM, entende-se que as empresas, além de gerar prosperidade econômica, têm responsabilidade para com a sociedade e a natureza. Em função dessa perspectiva, sua organização deu-se por comunidades sustentáveis, que reuniam os principais líderes políticos e empresariais, juntamente com representantes das principais organizações não governamentais, sindicatos e da sociedade civil do mundo. A essa representação mundial se uniram muitos jovens e inovadores sociais.

Atualmente, o FEM destina recursos para pesquisas e desenvolvimento de ideias que alimentam uma base sólida de dados, conhecimentos e debates entre as organizações-membros e o público em geral. Como efeito desse investimento, o Fórum chega a publicar mais de 100 relatórios e documentos por ano, por meio dos quais são trazidas evidências que visam ajudar empresas e governos a pensarem sobre temas e problemas específicos. Esses relatórios e textos são escritos por especialistas e são utilizados como subsídios para as discussões políticas que visam encontrar soluções comuns para problemas globais (World

Economic Forum, 2025). É nesse contexto que declarações como a que nos referimos neste texto, acerca das profissões do futuro, são imbuídas da força da ciência e recebidas como [quase] inquestionáveis.

Trata-se de um espaço de debate que se faz necessário porque se entende que os desafios complexos que o mundo enfrenta precisam de um fórum para um diálogo profundo e respeitoso entre líderes com diferentes crenças e pontos de vista, em que a diversidade de pensamento seja respeitada e todas as vozes possam ser ouvidas. Nessas trocas, o FEM possibilita discussões relacionadas, entre outras áreas, à subsistência das pessoas, à preservação do meio ambiente e à necessidade de promoção da inclusão digital no mundo. Além disso, debate-se, no Fórum, questões relacionadas à educação, visando proporcionar a um bilhão de pessoas melhor educação e habilidades até 2030.

A perspectiva de educação que move esses debates parte da crença no poder da criatividade humana, do empreendedorismo, da inovação e da cooperação entre as organizações. Essa perspectiva talvez seja hegemônica devido à força da representação nesses encontros que acontecem todos os anos, em janeiro, em Davos, na Suíça. São encontros de que participam grandes empresários, figuras políticas e personalidades influentes, para debater questões relevantes para o desenvolvimento socioeconômico do mundo, assim como pensar caminhos que facilitem a cooperação público-privada (Instituto BRIDJE, 2020).

Com essa força econômica e científica, o FEM influencia ações e reformas em âmbitos variados no mundo. Como efeitos desses encontros e declarações, essas ações e reformas chegam a muitos contextos, entre os quais à legislação educacional dos diversos países – entre eles, o Brasil. No Brasil, desde 2016, por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), transformada posteriormente na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), no governo interino de Michel Temer, a etapa final da Educação Básica está no centro de discussões, por vezes acaloradas, sobre a melhor forma de estruturá-la, com vistas ao que se entende ser para o bem do país e para o bem dos jovens/adolescentes. São discussões que se disseminam socialmente por meio das diversas mídias e que trazem vozes de autoridades da área da educação, como as de ex-ministros da Educação, entre outras (Novo ensino médio [...], 2016).

Esses embates e essas discussões não se iniciaram no século atual. Muito já se vem pensando e legitimando, em nosso país, para o hoje chamado Ensino Médio, desde as últimas

décadas do século XX. Segundo consta no Parecer da Comissão Nacional de Educação nº 4/2024¹, temos já, na Constituição Federal de 1988, essa etapa da Educação Básica – assim como o Ensino Fundamental – incluída como dever do Estado e caminhando para uma obrigatoriedade. Em 1996, por meio de uma Emenda Constitucional, somou-se à gratuidade a universalização do Ensino Médio. Dois anos depois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) descrevem princípios e orientações para a organização curricular dessa etapa agora incorporada à Educação Básica.

Em termos de investimentos nas políticas educacionais do Ensino Médio, lembramos a Resolução CD/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 38/2003, que contemplou, de forma progressiva², essa etapa com o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Além dessa resolução, o Ensino Médio passou a ser mais alcançado por investimentos a partir da Emenda Constitucional nº 53/2006, que incluiu essa etapa da Educação Básica no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que é denominado, desde então, como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Nesse caminho de valorização do Ensino Médio, em 2009, também por meio de uma Emenda Constitucional – a de nº 59, de 11 de novembro de 2009 – determinou-se que essa etapa da Educação Básica, assim como a Educação Infantil, passaria a ser, então, obrigatória, tal como o Ensino Fundamental (Brasil, 2009). Foi no ano seguinte que, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4, de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010), orientações curriculares foram definidas, incluindo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) a ser escrito nas escolas, com a participação de toda a comunidade escolar, em um lampejo de autonomia e contextualização das temáticas a serem trabalhadas nas unidades escolares, bem como o planejamento de ações que visassem à garantia do direito à educação.

Quando a Reforma do Ensino Médio ainda era gestada como Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, organizou-se, no início de 2014, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio – MNDEM (Observatório do Ensino Médio, 2024). Dessa organização participaram dez entidades do campo educacional – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de

Diretores das Faculdades de Educação (ForumDir), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

O objetivo desse movimento foi tentar intervir no sentido da não aprovação do referido PL nº 6.840/2013, cuja elaboração se deu como resultado do Relatório da Subcomissão Temporária do Senado Federal para debater e avaliar o Ensino Médio no Brasil – CEENSI³. Essa subcomissão foi destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio e, nesse propósito, propôs alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com vistas a instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, além de dispor sobre a organização dos currículos dessa etapa da escolarização, a fim de que passassem a ser estruturados por áreas do conhecimento, entre outras propostas.

No cumprimento da finalidade para a qual se organizou, o MNDEM empreendeu ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação (MEC). Entre essas ações, destaca-se uma petição pública. As investidas antagônicas do movimento frente à reforma em seu nascedouro, embora não tenham impedido que o projeto de lei seguisse seu caminho rumo à instituição do Novo Ensino Médio, constituíram as negociações de pontos dessa reforma que expressaram os efeitos desse antagonismo, que, ainda que impossíveis de mensurar, contribuíram para a escrita de um substitutivo ao PL nº 6.840/2013, o qual foi aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados em dezembro de 2014.

Podemos observar, nessa trajetória de normas políticas para o Ensino Médio no Brasil, que, desde o entendimento da Constituição Federal de 1988 até o início de uma reforma em 2016, muitas transformações se deram nesse curto período de três décadas. Era de se esperar que uma reforma, portanto, que não se previu paulatina, levantasse tensões para além das tensões normais de um período de mudanças e negociações – a começar pelas suas motivações.

Questões econômico-sociais, assim como o avanço avassalador da tecnologia, foram entendidas como um sinal de alerta para a necessidade premente de mudanças. Com o objetivo de atender a essa necessidade, mudou-se, principalmente, a estrutura de disciplinas a serem cursadas no Ensino Médio. Chegaram as novas DCNEM (Resolução nº 3, de 21 de

novembro de 2018), que regulamentaram mudanças na carga horária e a inclusão de Itinerários Formativos (Brasil, 2018b), os quais suscitaram muita discussão, acordos e desacordos. Essas discussões resultaram em uma consulta pública – Portaria nº 399, de 8 de março de 2023 (Brasil, 2023), audiências públicas, oficinas de trabalho, webinários, seminários e pesquisas, incluindo, nesses movimentos, uma pesquisa quantitativa, gerida pelo MEC em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sobre o primeiro ano do chamado Novo Ensino Médio (NEM).

A tônica das participações nas consultas públicas foi, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2024,

[...] a necessidade de uma Política Nacional para o Ensino Médio que proporcione uma educação com qualidade socialmente referenciada e que atenda à pluralidade de estudantes, principalmente àqueles acometidos pelas diferentes formas de desigualdades que assolam a sociedade brasileira (Brasil, 2024, p. 6).

Institui-se, então, um clima de unanimidade em torno da implementação de um “[...] Ensino Médio no caminho do alcance da qualidade socialmente referenciada que atenda às especificidades das nossas juventudes, promovendo o desenvolvimento integral de nossos estudantes” (Brasil, 2024, p. 7).

Tensões, dúvidas, tentativas nunca faltaram e nunca vão faltar nos caminhos das políticas de currículo. Isso não seria algo passível de crítica negativa. Essas tensões são intrínsecas ao jogo político, em todas as áreas. Em uma perspectiva pós-estrutural, entendemos que não existe uma única maneira inquestionável, correta, a que possamos chegar por meio de pesquisas e estatísticas, capazes de conter todas as respostas para a concretização do que se chama “educação de qualidade”. Antes de tudo, isso se dá porque esse sintagma, como qualquer outro significante que possamos trazer, não tem seus sentidos fechados e concluídos. Arriscamos dizer que “educação de qualidade” tem o potencial de trazer em sua semântica uma abertura tal de sentidos que, por vezes, esses sentidos até se opõem.

Queremos trazer para a reflexão a crescente aposta nas certezas relativas a um futuro suposto como inexorável. Em nossa leitura, toda a trajetória do Ensino Médio tem confrontado tais certezas. A começar pelo fato de que não podemos falar, com certeza, que são reformas necessárias para que essa etapa da Educação Básica seja mais inclusiva. Não podemos afirmar também que se trata de uma luta contra o desinteresse dos jovens no Ensino Médio e seu consequente abandono. Isso porque os gráficos, tantas vezes apresentados

como justificativas para as mudanças na estrutura da etapa final da Educação Básica, apontam para um crescimento sensível entre os 63,5% da população que concluíram o Ensino Médio em 2012 e os 76,9% que alcançaram o mesmo feito em 2023 (Brasil, 2024).

Diante desses números, poderíamos afirmar que o formato anterior do Ensino Médio estava em franco crescimento no que diz respeito ao seu alcance. O que entender, então, quando se vem a público, em tantas manchetes e publicações em redes sociais, descrever o desinteresse crescente dos jovens pela escola? Talvez possamos inferir que a busca pelo alcance total dos jovens pelo Ensino Médio justificaria tais mudanças tão urgentes, além das previsões – quase óbvias – do FEM, a que nos referimos na introdução deste texto.

Queremos também chamar atenção para a impossibilidade das certezas em se querer estabelecer uma ordenação do futuro, a partir da construção de sujeitos que correspondam às necessidades do mundo. É uma *aporia*⁴: não temos certezas, mas, de diferentes modos, nos planejamos para o futuro. As aporias não nos paralisam, elas nos colocam em movimento. Todavia, já que as certezas não existem, esse movimento nunca é definitivo, nunca há a verdade definitiva e, assim, o movimento nunca cessa.

Nesse movimento contínuo, por vezes busca-se atender às previsões de mudança por meio da educação e, mais especificamente, por meio de adaptações e modificações no que se entende por currículo referente a cada etapa do ensino escolar. No que diz respeito à última Reforma do Ensino Médio, que segue em movimento, entendeu-se ser necessário, para a “construção” de pessoas capazes de gerir as suas próprias vidas – em uma espécie de desresponsabilização do Estado e supervalorização do esforço pessoal e do mérito – reconfigurar a estrutura curricular com a inserção de itinerários formativos.⁵

Estes, segundo a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), correspondem a um processo pelo qual as e os discentes têm acesso a opções de trajetórias escolares, em consonância com seus anseios profissionais no futuro. Talvez possamos ver, nessa reconfiguração da estrutura das disciplinas no Novo Ensino Médio, o que Foucault (2008) denomina “Biopolítica”⁶, uma tentativa de gestão sobre a vida por meio de estratégias de controle dessa vida. Nessa perspectiva, como trataremos na próxima parte deste texto, constata-se e apregoa-se um risco social. Assim sendo, é nesse entendimento de que existe um risco – e de que esse risco precisa ser afastado – que uma maior ingerência nas biografias das alunas e dos alunos, por meio de uma aparente liberdade, é posta em andamento por essa reforma.

Uma busca por construir e categorizar biografias

As necessidades apontadas pelo FEM vão além de descrever uma realidade. Esses apontamentos ecoam nas diretrizes educacionais como uma solicitação: precisamos de determinados sujeitos com identidades específicas. A escola, então, *precisa produzi-los*. Nessa busca por produzir tais sujeitos e identidades, como em um movimento de *delivery* (solicitação-entrega) (Ball; Maguire; Braun, 2016), a escola carece saber quais conteúdos precisam ser trabalhados para que se alcance esse objetivo.

Por mais que sejam elencadas competências como conteúdos centrais, tais competências visam colocar um conhecimento a serviço de um saber-fazer. Em uma perspectiva logocêntrica⁷, o conhecimento – aquilo que precisa ser sabido pelos alunos – segue ocupando o lugar central nas orientações curriculares (Costa; Lopes, 2018), submetido à lógica instrumental que supõe poder localizar uma relação obrigatória e determinada entre o que se sabe e o que se faz. Os documentos, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são elaborados e enviados às escolas em forma de normatividade⁸, indicando, nessa perspectiva, o que e como as escolas devem ensinar.

Nesse sentido, reformas são postas em andamento a partir de uma necessidade constatada externamente à própria escola. O compasso de todas as escolas passa a se querer o mesmo, já que os objetivos são os mesmos para todas elas. Os objetivos da escola tornam-se equivalentes aos objetivos do mundo, supostos como conhecidos e universalizados. Para alcançá-los, lançamos os sistemas de ensino em uma busca *im-possível* de definir o outro (Santos; Moraes, 2017) – no caso, alunas e alunos – e o que é melhor para o seu futuro (Lopes, 2024). Por meio de mecanismos de diagnósticos, visando à inclusão de todas e todos na construção de um futuro que corresponda às necessidades da engrenagem que move o mundo, pessoas são hierarquizadas e categorizadas (Lindblad; Popkewitz, 2001), em um contínuo que vai desde o mais adequado ao menos adequado a viver no mundo do presente e no mundo do futuro.

Podemos retomar aqui, para pensar esse movimento de, por meio de competências, habilidades e conhecimentos selecionados, produzir sujeitos correspondentes às necessidades do mundo, a noção de biopolítica trabalhada por Foucault. Segundo Negris (2020, p. 81),

[...] por volta do século XVII, Foucault aponta a formação de outro tipo de poder, que assume a vida como sua centralidade. Estamos falando aqui da biopolítica, uma forma de poder que atua sobre a vida através dos corpos dos indivíduos, por meio de técnicas disciplinares visando torná-los produtivos.

Ainda, para Foucault, a biopolítica se traduz em um biopoder que “[...] agindo sobre a população intervém a partir dos dispositivos de segurança, programados para normalizar e afastar os riscos ou perigos que eventualmente possam afetar de forma prejudicial a ‘saúde’ da população” (Negris, 2020, p. 81). A partir desse entendimento, quando Lindblad e Popkewitz (2001) trazem o movimento dos diagnósticos na educação como uma forma de categorizar as alunas e os alunos, delimitando o que eles chamam de “grupo de risco”, a fim de estabelecer meios para a inclusão desse grupo nas engrenagens de produção e vida, com vistas à saúde desses indivíduos e da sociedade como um todo, ocorre um movimento de inclusão que acaba, por vezes, produzindo categorias de exclusão. Esse movimento pode ser relacionado ao que, na biopolítica, se entende pelo processo de “fazer viver e deixar morrer” (Negris, 2020, p. 51).

Nessa perspectiva, na escola, tudo precisa ser visível, comprovável, acompanhado – não apenas no que diz respeito às alunas e aos alunos, mas também em relação às ações e aos resultados produzidos pelas professoras e pelos professores e pela escola. Tais resultados fornecem informações a sistemas de *software* que são alimentados pelos dados referentes a cada aluna e aluno – um *ranking* em muitos níveis, do mais doméstico ao mais público. Esses resultados classificam, ainda, as alunas e os alunos em “[...] talentosos, limítrofes, com baixo desempenho, irremediáveis” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 114) ou termos semelhantes. Tudo isso compõe “[...] uma estrutura excludente e hierarquizante que apenas aparentemente possui uma estrutura segura e inabalável” (Moraes, 2015, p. 143). Nessa estrutura, muitas vezes, em um movimento de “deixar viver”, investe-se em estudantes talentosos, busca-se resgatar os limítrofes e com baixo desempenho, e deixa-se pelo caminho, em uma metáfora do “deixar morrer”, estudantes considerados irremediáveis.

Essa busca pelo controle de tudo e pelos resultados mensuráveis da escola talvez equivalha a uma busca por algo que, por mais que se performe, não corresponde à educação, porque esta não é passível de controle e mensuração. O processo educativo é, de acordo com Elizabeth Macedo, em entrevista a Silva (2018, p. 180), “[...] um processo de constituir-se sujeito na relação com o outro, um processo sem fim, posto que o outro seguirá nos constituindo sempre. Talvez pudéssemos dizer que nos educamos quando nos ‘alterizamos’ e, como nos ‘alterizamos’ o tempo todo, nos educamos o tempo todo”.

Elizabeth Macedo (Silva, 2018, p. 180) também destaca que existem relações de poder que visam impedir essa “alterização”. Nesse sentido, a intervenção política deve ir de encontro a esses impedimentos, reforçando a “alterização” que se processa na educação. Não que a educação não esteja inserida em uma regra, em uma norma, mas trata-se de entender que a regra é a todo momento assombrada pelas singularidades (Macedo, 2018). Regras são modificadas no processo de regular. São dados que, por mais pormenorizados, não traduzem a disposição, o ânimo, o envolvimento de professoras/professores e alunas/alunos nessa busca por resultados. Esses dados não têm o potencial de representar singularidades porque, o tempo todo, mesmo que disponham a situação de cada aluna e aluno, sempre se parte de padrões externos a essas alunas e a esses alunos.

A ênfase nas avaliações que alimentam as estatísticas se alterna a cada nova política instituída pelos documentos oficiais. Essa alternância se dá porque “[...] as políticas não são em si uma peça, e o clima da política está constantemente mudando” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 207). Em um movimento de repetição do mesmo que traz o diferente (Moraes, 2020), a cada novo documento, tem-se uma nova tentativa de controle, em um processo interminável de tentativas e fracassos que se dá em função da busca por uma padronização, quando só existem singularidades e acontecimentos na educação. Em relação a essa ênfase teleológica na educação, trazemos as palavras de Derrida (2004, p. 322), que nos diz:

Se todo projeto fosse o objeto tranquilizador, a consequência lógica ou teórica de um saber assegurado (eufórico, sem aporia, sem contradição, sem indecidibilidade para resolver), isso seria uma máquina que funcionaria sem nós, sem responsabilidade, sem decisão, no fundo sem ética, nem direito, nem política.

Ainda pensando nessa questão da busca pelo controle de tudo – um controle que se fundamenta na crença em uma causalidade –, se entendemos currículo como um texto a ser traduzido nas vivências que acontecem na escola ou nas instâncias que tentam regulamentar a educação no país, defendemos, com Elizabeth Macedo (Silva, 2018, p. 158), que “[...] a noção de experiência – juntamente com a ideia de transação a ela associada – tenta, ao fugir da causalidade, subverter os limites impostos pelo senso comum da temporalidade continuísta”. Com Haddock-Lobo (2021, p. 132), pensamos a “travessia” como outra metáfora para “experiência”, entendendo que, na experiência de atravessar as vivências, somos necessariamente atravessados por essas mesmas vivências, em um movimento incalculável e imprevisível.

Assim sendo, o esquema de *delivery* (solicitação–entrega), mais do que uma propaganda enganosa, não é exequível como se propõe a ser. Nesse esquema, pensa-se uma escola em que os acontecimentos não são acolhidos – não porque não se sabe como fazê-lo, mas porque eles tendem a ser invisibilizados em todo o percurso. Há um movimento que busca abafá-los, reputá-los como algo a ser ignorado e recalcado. Nessa perspectiva, tudo deve seguir o esquema previamente definido para que os resultados previstos sejam alcançados; mesmo quando se afirma uma abertura à criatividade, à possibilidade de ser diverso, a um espaço para a pluralidade – como no caso dos itinerários formativos.

No entanto, propomos enxergar no imprevisível, no que não se pode controlar, não algo a ser desconsiderado no processo ou até mesmo domesticado, mas sim algo que é constitutivo da própria educação. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Elizabeth Macedo (Silva, 2018, p. 166), quando nos diz que “[...] não haveria educação na ordem do ‘puro’ cálculo, na medida em que o cálculo quer controlar a alteridade, treinar ou ensinar ao custo de moldar o outro na economia do mesmo”. Essa ordem do puro cálculo seria a crença no “[...] cálculo do sujeito, ou seja, numa subjetividade limitada, mensurável, comandada, portanto, pelo cálculo, pela previsibilidade e pela ordem” (Solis, 2017, p. 200).

O que dizer da última reforma do Ensino Médio?

As tensões caracterizam os momentos de reformas, os momentos de mudanças. Nessa reforma, em específico, talvez haja uma intensificação das tensões, entre outros motivos, pelo fato de ter sido implementada “[...] em um contexto político de hegemonia ultraconservadora. Anos depois, com essa hegemonia desarticulada – mas deixando seus rastros nas relações sociais –, temos de lidar com a dificuldade de definir rumos e agir em outras articulações políticas” (Lopes, 2024, p. 3). Para além dessa necessária adaptação ideológica a que foi submetida a *implementação* da reforma, há também, como empecilho para uma revogação – alardeada por muitos como necessária –, os empréstimos e compromissos assumidos com o Banco Mundial, com vistas à efetivação da reforma no país (Lopes, 2024).

No que diz respeito a todas essas mudanças e tensões a que nos referimos, tivemos a oportunidade de participar, com muita proximidade, das vivências da gestão e do corpo docente de duas escolas em que atuamos a partir de um projeto associado à pesquisa sobre os itinerários formativos no currículo de escolas públicas de Ensino Médio do Rio de Janeiro

(Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro [Faperj], 2021).

O contexto é o início do ano letivo de 2022. Uma das escolas agendou um encontro organizado pela professora e pelos professores atuantes no projeto, além de duas alunas da escola que também estavam ligadas ao projeto e participaram da organização dessa programação. Ficamos apreensivas porque, na organização da escola, constava uma fala com professores, equipe diretiva e coordenação pedagógica sobre a Reforma do Ensino Médio, conforme estruturada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (**Seeduc-RJ**), além de oficinas direcionadas aos itinerários formativos oferecidos pelas escolas.

Essa apreensão deu-se pelo fato de que sabíamos que iríamos encontrar professoras e professores que retornavam de seus períodos de férias bombardeados por notícias midiáticas sobre a reforma. Sabíamos também que a maior parte dessas e desses profissionais voltava às escolas preparada para se opor às mudanças, sem disposição para conversar sobre esse momento e seus múltiplos sentidos. Já estávamos na primeira semana de fevereiro, e não havia no *site* da Secretaria – também pressionada por um calendário do qual não participou – nenhum material para explicar e direcionar os itinerários formativos. Esse material foi liberado para as escolas dois dias antes do nosso encontro, na página da Seeduc-RJ. Contudo, como os professores estavam de férias, o primeiro contato que tiveram com essas diretrizes aconteceu nas oficinas.

Percebemos, nesse contato com as escolas, que as tensões resultantes de uma reforma estrutural do Ensino Médio, como a que estava em curso, foram potencializadas pelo fato de que a própria secretaria teve dificuldade de se organizar, em tempo razoável, para poder suprir as unidades escolares em suas dificuldades e dúvidas. Somado a essa problemática de gestão da própria secretaria, foi um momento em que as e os docentes se viram confrontados em suas habilidades e em seu fazer diário.

Pudemos conversar com professores de Matemática, alguns com muitos anos de profissão, que diziam da impossibilidade de trabalhar conteúdos de robótica, por exemplo, porque nunca se prepararam para esses conteúdos e não tinham vontade de acessar, sob pressão, esses aprendizados, sem que, ao menos, se sentissem parte dessas novas propostas. A equipe de gestão teve de lidar com embates como o que foi citado, além de ter agora, para gerir, uma escola com duas estruturas curriculares: um primeiro ano organizado por

itinerários formativos, e os demais anos seguindo as orientações curriculares anteriores. E mais ainda, um novo quadro de horários para organizar de acordo com novas especificações.

A nova matriz curricular passou a substituir a organização anterior, baseada em disciplinas, por uma estrutura mais complexa, articulada em áreas e itinerários formativos. A Figura 1 apresenta a matriz curricular vigente antes da reforma, conforme a Resolução Seeduc nº 5.578, de 25 de outubro de 2017.

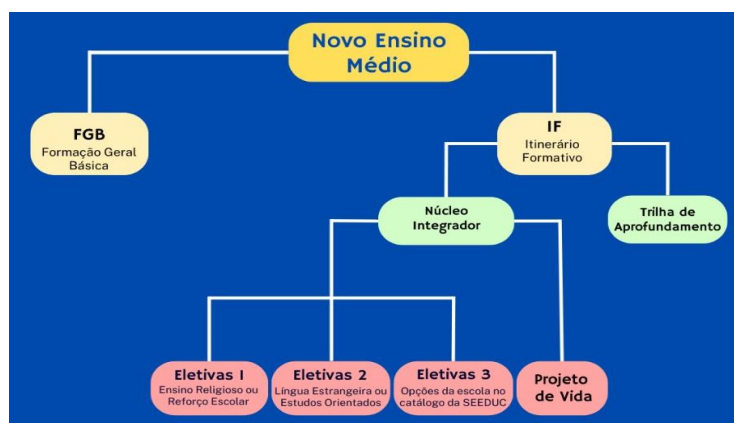
Figura 1: Estrutura Curricular do Ensino Médio antes da reforma

Área de Conhecimento	Componente Curricular	Horas Semanais			Horas Anuais			Total
		Série			Série			
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	
Ciências Naturais	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Física	2	2	2	80	80	80	240
	Química	2	2	2	80	80	80	240
Matemática	Matemática	5	4	5	200	160	200	560
Ciências Humanas	Filosofia	2	2	2	80	80	80	240
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240
	História	2	2	2	80	80	80	240
	Sociologia	2	2	2	80	80	80	240
Linguagem	Arte	0	2	0	0	80	0	80
	Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
	Português/Literatura	5	4	5	200	160	200	560
	Língua Estrangeira Obrigatória	2	2	2	80	80	80	240
	Língua Estrangeira Optativa	1	1	1	40	40	40	120
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	1	1	40	40	40	120
Horas totais		30	30	30	1200	1200	1200	3600

Fonte: Adaptada pelas autoras de Rio de Janeiro (2017, p. 11-12).

A Figura 2, por sua vez, apresenta a nova arquitetura curricular proposta para o Ensino Médio a partir da Resolução Seeduc nº 6.035, de 28 de janeiro de 2022, que estabelece os parâmetros da Matriz Curricular do Novo Ensino Médio (Rio de Janeiro, 2022).

Figura 2: Arquitetura do Novo Ensino Médio



Fonte: Extraída de Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (2024, p. 4).

Além da arquitetura geral apresentada, a Seeduc-RJ também divulgou uma matriz detalhada com a distribuição das áreas de conhecimento, eletivas e carga horária, conforme

a nova organização curricular – Resolução Seeduc nº 6.035/2022. Essa matriz está representada na Figura 3.

Figura 3: Matriz Curricular do Novo Ensino Médio

Área de Conhecimento	Componente Curricular	Horas Semanais			Horas Anuais			Total
		Série			Série			
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	
Ciências Naturais e suas tecnologias	Biologia	2	2	0	80	80	0	160
	Física	2	2	0	80	80	0	160
	Química	2	2	0	80	80	0	160
Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	3	3	160	120	120	400
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	2	0	0	80	0	0	80
	Geografia	2	2	0	80	80	0	160
	História	2	2	0	80	80	0	160
	Sociologia	0	0	2	0	0	80	80
Linguagem e suas tecnologias	Arte	0	2	0	0	80	0	80
	Educação Física	2	0	2	80	0	80	160
	Português/Literatura	4	3	3	160	120	120	400
	Língua Inglesa	2	0	2	80	0	80	160
	Carga Horária BNCC		24	18	12	960	720	480
Itinerário Formativo	Eletiva 1 – Ensino Religioso/Reforço Escolar	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 2 - Estudos Orientados / Língua Espanhola	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 3 – X/Y – (Catálogo)	2	2	2	80	80	80	240
	Projeto de Vida	2	2	2	80	80	80	240
	Componente de área 1	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de área 2	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de área 3	0	2	4	0	80	160	240
Carga Horária Itinerário Formativo		6	12	18	240	480	720	1440
Carga Horária Total		30	30	30	1200	1200	1200	3600

Fonte: Adaptada de Rio de Janeiro (2022).

No primeiro momento do nosso encontro, conversamos sobre a nova matriz, tentando descrever as mudanças. Em um segundo momento, dividimos as professoras e os professores em quatro grupos, cada grupo referente a um itinerário formativo, a saber: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Não tivemos oficina sobre um quinto itinerário proposto, o da Formação Técnica e Profissional, que não seria oferecido na escola em questão. A maior parte do tempo das oficinas girou em torno do catálogo de disciplinas fornecido pela Seeduc-RJ para a efetivação da Eletiva 3 dos Itinerários Formativos. A ideia foi apresentá-lo aos professores, mostrando as possibilidades de material para o planejamento das aulas.

Estávamos todos tateando naquele momento. Os dois anos seguintes se passaram e, enfim, toda a escola estava agora dentro da nova estrutura. As tensões diminuíram, na medida em que foi sendo entendida a impossibilidade de mudar tudo de uma única vez: o que não foi possível adaptar permaneceu nos moldes antigos, apenas com outro nome. Assim: tinha

nome de eletiva, mas *acontecia* como se fosse a disciplina do professor que assumia aquela eletiva.

Apesar das tensões atenuadas, as pressões externas e internas continuaram – e se intensificaram – quando o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2024 transcorreu como se uma reforma não tivesse acontecido no país. Instaurou-se um descompasso ainda maior entre essa avaliação e o que foi trabalhado no Ensino Médio, principalmente nas escolas públicas. Frente a pressões vindas de muitos lados, o Governo Federal enviou para as unidades federativas um documento que se configura como o que muitos vêm denominando “contrarreforma”.

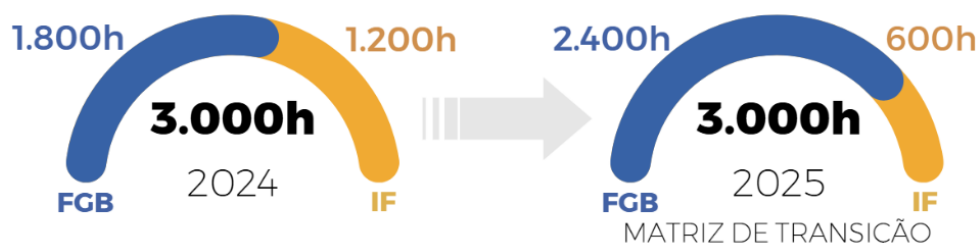
Se a Reforma do Ensino Médio diz respeito a um movimento que se contrapõe a uma disciplinarização, para muitos excessiva nessa etapa da Educação Básica, a contrarreforma pode ser considerada como um retorno a essa disciplinarização em todos os anos do Ensino Médio. Vitória das comunidades disciplinares – e talvez uma contradição em relação às reivindicações que circulavam nas comunidades escolares e na academia há um longo tempo: o peso do grande quantitativo de disciplinas no currículo do Ensino Médio.

Esse aparente vai e vem da legislação educacional realça um entendimento de que as comunidades disciplinares não têm uma essência de identificação e demandas. Os sentidos dessas comunidades não existem *a priori*. São comunidades discursivas constituídas contingencialmente. Nesse sentido, a força dá-se como efeito da contextualização dessas comunidades disciplinares na estrutura da formação acadêmica das professoras e dos professores, e nas *idealizações* sociais frente a cobranças externas e desejos de futuro próspero.

Assim sendo, o que vivenciamos nas escolas foi a chegada de uma legislação curricular que, na correlação de forças com as comunidades disciplinares, foi traduzida e negociada no processo de ser *efetivada* no que se denominou “Novo Ensino Médio”. Mesmo a BNCC do Ensino Médio não trazendo a organização curricular a partir de uma lista de disciplinas obrigatórias, no momento que se refere às áreas de conhecimento, faz alusão às disciplinas, ainda que apontando para uma nova *estrutura* de integração disciplinar no cotidiano das aulas. Diante disso, reafirmamos que toda mudança, mormente as curriculares, se dá por negociação de sentidos e traz em seu bojo algo do que já existia. Não existe o totalmente novo, assim como não existe uma repetição pura das mesmidades.

No Estado do Rio de Janeiro, a mudança proposta pelo MEC na distribuição de tempo para as disciplinas de Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF) para o ano de 2025, em relação ao ano de 2024, pode ser observada por meio do gráfico da Figura 4, disponibilizado no site da Seeduc-RJ

Figura 4: Distribuição da carga horária



Fonte: Extraída de Rio de Janeiro (2025).

Nessa nova configuração, foi incluída a organização do ano letivo em três trimestres, no lugar dos tradicionais quatro bimestres.

Entre as tensões do *vai e vem* da reforma, por um lado, estamos hoje, muitos de nós, querendo ficar tranquilos na busca de acertarmos os passos da escola pública com o Enem; e, por outro lado, desconfortáveis frente à pergunta: “Ainda disciplinas? Por quê?” (Alves, 2024). Essa questão nos traz uma preocupação com uma estrutura de Ensino Médio fracionada em disciplinas que pode levar muitas escolas a desenvolverem o currículo de forma pouco integrada. Mais que isso, ainda caminhando com Alves (2024, p. 5), não podemos negar que existem questões “[...] presentes nas escolas e precisando ser trabalhadas nelas, mas não necessariamente ligadas a qualquer disciplina”.

Apesar das tensões – ou devido a elas –, a escola investigada, por sua vez, parece ter se fortalecido na travessia dessa experiência, sendo também atravessada por tal experiência. Esse fortalecimento se dá a despeito da (falsa) sensação de que não saímos do lugar, além de trazer para nós a convicção da impossibilidade de controlar os caminhos da escola – a impossibilidade de controlar qualquer caminho.

Acreditamos que nunca retornamos os mesmos para nenhum lugar; assim como o lugar para onde voltamos também não é o mesmo. Fizemos um longo (talvez não tão longo, se considerarmos o tempo cronológico) percurso do Ensino Médio em nosso país e chegamos até aqui sabendo que tudo está em aberto e que as negociações, independentemente da disposição das partes, serão sempre uma constante nas políticas de currículo. Isso porque, usando aqui uma expressão de William Pinar (2007), o currículo e as orientações curriculares

são uma “conversa complicada” que, como toda conversa, não podemos saber que rumo irá tomar – nem se vai chegar a algum lugar definido e seguro.

Considerações finais

Como já reiteramos em muitos textos, deixemos o *porvir* ao *por vir*. Tal ideia se apoia no pensamento derridiano sobre “[...] a necessidade de distinguir rigorosamente um por vir do futuro” (Derrida, 2018, p. 54). O futuro envolve o cálculo e a programação calculada, frequentemente necessários e utilizados em diferentes esferas da vida. Tal cálculo e tal programação, todavia, não forjam nem garantem o que está por vir – as imprevisibilidades da relação com o outro, as imprevisibilidades da tradução e da suplementação que mantêm uma parte obscura na democracia (Derrida, 2009), na vida.

Dessa forma, a educação é sempre movimento, sempre busca – nunca presentificação, nunca alcance, nunca finalização –, na medida em que a busca de qualquer finalização se dá em um terreno indecível. Não há soluções infalíveis e prontas para serem aplicadas. As decisões são tomadas, apesar das incertezas e dos acontecimentos. Nesse movimento contínuo de busca, queremos reconhecer, com Derrida (2003, p. 117), que “[...] dizer, tematizar, formalizar não são gestos neutros ou apolíticos, vindos depois em desaprumo. Tais gestos são tomadas de partido num processo”, que pode ser de engajamento, sim, por uma educação mais democrática. Nesse contexto, “educação democrática” também é uma expressão cujos sentidos são adiados e suplementados a todo momento (Derrida, 1973).

Considerando que as reformas na educação se constituem, em muitos sentidos, como uma maneira de responder a previsões e anseios que são proferidos por organizações empresariais e financeiras, mas também pela sociedade de forma geral, podemos sustentar que as diretrizes curriculares são reorientadas e ressignificadas frente a afirmações, tais como as do Fórum Econômico Mundial, a que nos referimos de forma exemplar. Essas reformulações encontram mais ou menos eco na sociedade e nas comunidades disciplinares, levando sempre a um intenso movimento de negociações. Nesse movimento contínuo, a Reforma do Ensino Médio compõe mais um momento – entre tantos outros que passaram e tantos outros que virão – de articulações e ajustes. Mesmo que se apresentem como prontos e definitivos, esses documentos serão sempre novos documentos a cada leitura, em cada instância do ensino neste país.

Referências

ALVES, Nilda. Ainda disciplinas? Por quê? – Pensar essas questões com os cotidianos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-11, 2024.

AUSTIN John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

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

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 133, p. 824-828, 14 jul. 2010.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. **Diário Oficial da União**: edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018b.

BRASIL. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 47, p. 16, 9 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 7 de novembro de 2024**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), observadas as alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Brasília: MEC, CNE, [2024]. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265001-pceb004-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2025.

CARVALHO, José Alberto. “A fechar, uma boa notícia”. Num mundo em mudança, a criatividade vale cada vez mais. **TVI Notícias**, [s. l.], 8 jan. 2024. Disponível em: <https://tvi.iol.pt/noticias/videos/a-fechar-uma-boa-noticia-num-mundo-em-mudanca-a-criatividade-vale-cada-vez-mais/677eefceocf23e044af7611b>. Acesso em: 10 jul. 2025.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, p. 301-320, abr./jun. 2018.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução: Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectivas, Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou a prótese da origem**. Tradução: Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras – Editores S.A., 2001.

DERRIDA, Jacques. **Políticas da amizade**. Tradução: Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras Editores S.A., 2003.

DERRIDA, Jacques. **Papel Máquina**. Tradução: Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DERRIDA, Jacques. **Vadios**. Tradução: Fernanda Bernardo, Hugo Amaral e Gonçalo Zagalo. Coimbra: Terra Ocre Edições, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Pensar em não ver**: escritos sobre as artes do visível. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. Comunicados à imprensa. Relatório sobre o Futuro dos Empregos 2025: 78 milhões de novas oportunidades de emprego até 2030, mas é preciso melhorar a qualificação das forças de trabalho urgentemente. **World Economic Forum**, [s. l.], 2025. Disponível em: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2025_Press_Release_PTBR.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978- 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS FILHO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Edital Faperj Nº 45/2021** – Apoio à melhoria das escolas da rede pública sediadas no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Faperj, 2021. Disponível em: https://siteantigo.faperj.br/downloads/Edital_FAPERJ_N%C2%BA_45_2021_Apoio_a_Melhoria_das_Escolas_da_Rede_Publica_Sediadas_no_Estado_do_Rio_de_Janeiro.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Encruzilhada filosóficas: outros caminhos para uma filosofia popular brasileira. **[Syn]thesis** – Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 130-141, set./dez. 2021.

INSTITUTO BRIDJE. Entenda o que é o Fórum Econômico Mundial e a sua importância. **Politize**, [s. l.], 30 abr. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/ylet2nh6>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LINDBLAD, Sverker; POPKEWITZ, Tom. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Ensino médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, p. 1-21, 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (org.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018. p. 153-177.

MORAES, Marcelo Jose Derzi. **A escritura em três tempos**: uma abordagem a partir de Jacques Derrida. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MORAES, Marcelo Jose Derzi. A força de Leci Brandão. In: LOPES, Wallace (org.). **Sambo, logo penso**: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015. p. 137-150.

MORAES, Marcelo Jose Derzi. **Democracias espectrais**: por uma desconstrução da colonialidade. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2020.

NEGRIS, Adriano. A política de morte na periferia da governamentalidade neoliberal. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 49-69, jan./jun. 2020.

NOVO ENSINO MÉDIO pode aumentar desigualdade, dizem ex-ministros. **Portal Geledés**, [s. l.], 27 set. 2026. Disponível em: <https://tinyurl.com/yqphqqss>. Acesso em: 10 jul. 2025.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Observatório do Ensino Médio, [s. l.], 2024. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PINAR, William F. **O que é a Teoria do Currículo?** Tradução: Ana Paula Barros e Sandra Pinto. Porto: Editora Porto, 2007.

RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução SEEDUC nº 5.578, de 25 de outubro de 2017. Dispõe sobre o Anexo único da Resolução SEEDUC nº 5440/2016, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: parte 1, Rio de Janeiro, RJ, n. 199, p. 11-12, 26 out. 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução SEEDUC nº 6.035, de 28 de janeiro de 2022. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: parte 1, Rio de Janeiro, RJ, n. 023, p. 17-42, 4 fev. 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado). Política Nacional de Ensino Médio. **SEEDUC-RJ**, 2025. Disponível em: <https://sites.google.com/educa.rj.gov.br/ementas2024>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SANTOS, Adriano Negriz; MORAES, Marcelo Jose Derzi. O pensamento ético em Jacques Derrida. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 1, n. 30, p. 21-34, 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Os estudos curriculares e o problema do conhecimento – uma entrevista com Elizabeth Macedo. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 64, p. 157-184, jan./abr. 2018.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Proposta de Matriz Curricular para o Novo Ensino Médio, conforme Lei nº 14.945**,

de 31 de julho de 2024, e demais legislações correlatas. Rio de Janeiro: Seeduc, out. 2024. Disponível em: https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2024/10/PROPOSTA_MATRIZ_CURRICULAR_SEPERJ2024.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

SOLIS, Dirce Eleonora Nigro. A democracia banida: reflexões a partir da noção de democracia por vir de Jacques Derrida. In: CARRARA, Ozanan Vicente (org.). **A democracia e seus desafios em tempos de crise.** Passo Fundo: Editora IFIBE, 2017. p. 191-244.

WORLD ECONOMIC FORUM. History. **weforum**, [s. l.], 2025. Disponível em: <https://www.weforum.org/about/history/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

Notas

¹ Parecer homologado por meio do despacho do Ministro, publicado no *Diário Oficial da União* de 13 novembro de 2024. O documento traz uma revisão das DCNEM, que incluiu as alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.

² Apenas em 2006, o PNLEM alcançou todos os anos do Ensino Médio, com distribuição de livros de todas as disciplinas.

³ No link, é possível acessar os detalhes da comissão: integrantes, datas das reuniões, conteúdo das reuniões etc. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/atividade/comissoes/comissao/2590/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

⁴ “Termo grego proveniente de *áporos* (que designa via sem saída). [...]. Todos os *impossíveis* ou *incondicionais* de Derrida (o dom, o perdão, a hospitalidade, a amizade, o dever, a responsabilidade, a democracia por vir etc.) têm uma estrutura aporética. Estrutura que reflete a indecidibilidade que magnetiza a desconstrução” (Derrida, 2009, p. 91).

⁵ Para uma leitura mais aprofundada sobre os itinerários formativos, sugerimos o texto *Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis* (Lopes, 2019).

⁶ Biopolítica pode ser definida, de forma muito resumida, como um entendimento de que a vida biológica pode ser um investimento, um produto da política. Trata-se de um processo de governamentalidade que se propõe a conduzir e a padronizar a vida (Negris, 2020).

⁷ “O império é logocêntrico e o predomínio é do *logos*. O lugar, as posições, a estrutura, o sistema, o espaço, o tempo, o sentido são dados e controlados por ele: o *Logos*. Isso de acordo com a análise crítica do filósofo Jacques Derrida em relação à história da filosofia. [...]. O que é o logocentrismo? Segundo Derrida, não é apenas o que ele vai chamar de metafísica da escritura fonética, no início da *Gramatologia*. Logocentrismo, para Derrida, corresponde a uma cadeia de significações que, sempre atribuiu ao *Logos* o sentido originário da verdade” (Moraes, 2013, p. 13)

⁸ A BNCC “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...]” (Brasil, 2018a, p. 7).

Sobre as autoras

Marinazia Cordeiro Pinto

Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Professora no Pré-vestibular comunitário Enem/Uerj, PVC 21290. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6880-6658>. E-mail: marinazia@gmail.com

Alice Casimiro Lopes

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/Uerj). Cientista do Nosso Estado Faperj, bolsista de produtividade do CNPq nível 1 A e Procientista Faperj/Uerj. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9943-9117>. E-mail: alicecasimirolopes@gmail.com

Recebido em: 11/08/2025

Aceito para publicação em: 17/09/2025