

BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE MUDOU NA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA?

Eduarda Fernandes Alves¹
Márcia Amira Freitas do Amaral²
Glauce Cortêz Pinheiro Sarmiento³
Débora da Silva Martins⁴

RESUMO

Nos últimos anos, algumas políticas vêm promovendo alterações na educação. Em se tratando especialmente do Ensino Médio, duas delas modificaram o que entendemos como currículo e organização escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM). Ambas as políticas foram promulgadas em contexto político similar. O Novo Ensino Médio (NEM), em janeiro de 2017 e a BNCC, em dezembro de 2018. Nesse cenário político permeado por mudanças no campo curricular e da organização educacional, os professores têm seu papel recontextualizado. Partindo desse entendimento, neste artigo, que é um recorte de uma pesquisa mais ampla, temos as seguintes questões de estudo: O que muda na atuação dos professores de Matemática? Quais são as reconfigurações necessárias em suas atuações? Assim, buscamos analisar neste artigo como as políticas da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio recontextualizam a atividade docente de professores de Matemática. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa de natureza básica, a fim de compreender qual o contexto de instituição das políticas mencionadas, o que estas estabelecem e que impactos trazem para a atividade docente. As técnicas de coleta de dados incluíram levantamento bibliográfico em artigos acadêmicos e documentos oficiais e entrevista com dois professores de Matemática, em atuação no Ensino Médio da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Os resultados apontam que houve certa reconfiguração da atuação de professores, mas que para evitar tais reconfigurações as escolas terminam por não implementar as políticas exatamente como os documentos oficiais orientam. Esperamos com a pesquisa contribuir com o debate sobre as políticas estabelecidas e oferecer um retrato sobre a atividade de docentes do Ensino Médio na atualidade.

Palavras-chave: Ensino de Matemática, Políticas educacionais, Política de currículo, Base Nacional Comum Curricular.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa, iniciada em 2023, que visa identificar e analisar como as mudanças curriculares promovidas pelas políticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM) trazem alterações às práticas pedagógicas

¹ Licencianda do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ, eduardaferalves@gmail.com

² Doutora pelo curso de Educação da Universidade do estado do Rio de Janeiro - UERJ, marcia.amaral@ifrj.edu.br.

³ Doutoranda do curso de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, glauce.sarmiento@ifrj.edu.br

⁴ Licencianda do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ, smartins.debora03@gmail.com

de docentes de Física e Matemática. Aqui, exploraremos os resultados em relação apenas aos professores que lecionam Matemática.

Assim, nosso objetivo é discutir, a partir das respostas a uma entrevista realizada com dois professores de Matemática atuantes no Ensino Médio, em escolas da Rede pública de educação do Estado do Rio de Janeiro, como percebem as políticas mencionadas e os impactos em sua atuação e na formação dos estudantes. São explorados três aspectos específicos: a formação recebida para compreender as políticas da BNCC e do NEM, os impactos na prática pedagógica e na carga horária da disciplina Matemática e por fim, os impactos na formação dos estudantes.

Os resultados deste estudo evidenciam que os dois professores entrevistados percebem de formas distintas os impactos da BNCC e do NEM em sua atuação e no futuro dos estudantes, apesar de vivenciarem contextos parecidos no que diz respeito às adaptações locais das políticas educacionais e ausência de formação continuada mais sistematizada pela Secretaria de Educação do Estado.

Em tempo, informamos que os resultados e discussões por nós apresentados não abarcam as alterações propostas pelo atual governo e discutidas nas casas legislativas, já que no momento de realização das entrevistas e formulação teórica de nosso estudo, as propostas de alterações ainda se mostram incipientes e sem previsão de implementação. Portanto, aqui são analisadas as políticas da BNCC e do NEM em sua configuração e efetivação nos anos de 2022 a 2024.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nos últimos anos, uma série de reformas educacionais vêm sendo realizadas nos diversos níveis de ensino. Reformas estas que se relacionam diretamente com os reveses políticos pelos quais o Brasil passou, pelo menos, a partir de 2016. O que alguns autores nomeiam como contra reforma diz respeito às mudanças na legislação educacional, especificamente na Lei de Diretrizes e Bases em vigor (LDB 9394/96), primeiramente por meio da Medida Provisória nº 746/2016, que cinco meses depois de instituída se converteu na Lei 13.415/2017. Esta lei estabelece a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, trazendo mudanças que impactam diretamente o funcionamento do Ensino Médio, entre elas o aumento gradativo da carga horária deste nível de ensino e alterações no currículo (BRASIL, 2017).

Como justificativa para tais mudanças, destaca-se:

[...] a uniformização do currículo que não atenderia aos anseios da juventude e do setor produtivo. Assim, o Ensino Médio não seria atraente nem na permanência dos

jovens a prosseguirem seus estudos, nem em qualificar a força de trabalho para as demandas do século XXI (GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 827).

Para além do questionamento sobre a que interesses a educação deveria atender, destacamos que o argumento de Gawryszewski (2018) enfatiza que a uniformização do currículo do Ensino Médio não interessaria aos setores produtivos, o que torna a política de reforma do Ensino Médio um contrassenso, considerando que vem articulada com uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pretensiosamente homogeneizadora do currículo.

Outros autores também trazem críticas à pretensa homogeneização a ser promovida pela BNCC ou à precarização da educação, especialmente para as classes populares, implementada pela política do Novo Ensino Médio. Sússekind (2019), por exemplo, discute os currículos e reformas no ensino, evidenciando que a produção de conhecimento tem sido marcada pela displicência, anulando a pluralidade da sociedade. Como resultado, o conhecimento tornou-se predominantemente ocidental, eurocêntrico, imerso em valores capitalistas, coloniais e heteropatriarcal, criando invisibilidades de pessoas e grupos em função de uma monocultura opressiva.

Além disso, a autora argumenta que essa visão homogênea da humanidade marginaliza saberes que não se alinham aos padrões científicos, um processo que ela chama de "colonização da pesquisa". Essa fragmentação entre as regiões norte e sul resulta em um domínio inquestionável da razão no norte ocidental, enquanto o Sul é relegado a informações "não científicas", representando a sociedade colonizada. Sússekind critica a Base Nacional Comum Curricular, afirmando que ela subalterniza os estudantes, tratando-os como objetos de um processo que prevê um início, meio e fim, visando um controle excessivo. Para ela, é fundamental repensar a realidade escolar a partir de pensamentos pós-coloniais que valorizem saberes locais, tradicionais e étnicos.

Frigotto (2017) complementa essa discussão ao abordar a reforma do Ensino Médio, criticando uma abordagem que ignora a realidade concreta da educação pública e seus sujeitos. Ele argumenta que essa reforma é apresentada como um processo natural de modernização, impulsionado por um determinismo tecnológico-inovador, sem considerar as relações de poder e a historicidade envolvidas. Essa visão autoritária e instrumental negligencia a luta histórica pela superação do dualismo estrutural do Ensino Médio, impondo uma proposta que contraria as reais necessidades e desejos dos alunos, reforçando uma abordagem educacional desconectada do que é verdadeiramente significativo.

Em outro texto, Vânia Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto (2022) iniciam sua análise sobre a urgência da reforma do Ensino Médio ao considerar os sujeitos e o contexto. Os

autores evidenciam que a reforma segue uma linha capitalista e autoritária, criando "alunos abstratos" e trabalhadores deslocados. Adicionalmente, Motta e Frigotto (2022) destacam que as propostas educacionais se revelam contrárias aos interesses da classe trabalhadora, negando a autonomia do pensamento e, assim, impossibilitando a luta por direitos. Os reformadores defendem a alteração do currículo, considerando algumas disciplinas como "inúteis" e "desinteressantes". Ao longo do artigo, expressões como "retrocesso na educação" e "golpe" evidenciam a gravidade dessa situação.

Também trazendo luz à ideia de sucateamento da educação, Passos (2021) aponta que com a nova configuração do Ensino Médio ocorre a substituição de uma educação ampla por um currículo que tem por perspectiva o treinamento de uma técnica ou profissão, retirando do processo de formação os conhecimentos científicos, sistematizados e complexos. Esta situação se agrava quando pensamos que alguns jovens ao fazerem a escolha de um dos itinerários formativos, durante parte do Ensino Médio, estarão sujeitos apenas a uma formação técnica e profissional, sendo alijados do direito de ter acesso aos conhecimentos historicamente acumulados.

METODOLOGIA

Este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, do tipo básico, que se caracteriza por buscar acumular “conhecimentos e informações que podem eventualmente levar a resultados acadêmicos ou aplicados importantes, mas sem fazê-lo diretamente” (SCHWARTZMAN, 1979, s/p).

Como procedimentos foram desenvolvidas a pesquisa bibliográfica e documental, além da coleta de dados por meio de entrevistas.

A revisão bibliográfica tem como aporte principal livros e artigos científicos, já a pesquisa documental, apesar de assemelhar-se à pesquisa bibliográfica, tem como aportes documentos que ainda não sofreram tratamento analítico, como por exemplo, cartas pessoais, memorandos, leis entre outros (GIL, 2002).

Foram realizadas entrevistas online e semi-estruturadas com dois professores de Matemática em atuação no Ensino Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, tendo como norteadores os seguintes questionamentos:

O que muda na atuação dos professores de Matemática, a partir do estabelecimento do Novo Ensino Médio e da BNCC? Quais são as recontextualizações necessárias em suas atuações?

Para atingir os objetivos da pesquisa, foram realizadas as seguintes etapas:

Etapa 1 - Leitura e análise dos documentos normativos que estabelecem o Novo Ensino Médio e a BNCC, a fim de identificar o que as políticas estabelecem;

Etapa 2 – Pesquisa e discussão de artigos científicos que tratem da implementação de ambas as políticas, com o intuito de identificar o contexto de sua elaboração e como a literatura acadêmica analisa a implementação destas;

Etapa 3 – Entrevista com dois professores de Matemática que atuam no Ensino Médio da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, de modo a compreender quais os impactos das políticas mencionadas na atuação docente.

Etapa 4 - Análise e discussão das respostas dos docentes à luz da fundamentação teórica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse artigo visa analisar as percepções de dois professores de Matemática do Ensino Médio da Rede Pública sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM). Durante a pesquisa e levando em consideração o referencial teórico foi realizada entrevista semiestruturada, onde exploramos como essas políticas têm impactado a prática docente, a carga horária das disciplinas e a formação dos alunos. Estes três pontos serão explorados a seguir.

Os dados principais dos dois professores são apresentados no quadro 1:

Quadro 1: Dados dos participantes da pesquisa

Codínome	Tempo de atuação	Formação	Carga horária de trabalho semanal no Ensino Médio	Gênero
A	18 anos	Licenciatura em Matemática, Especialização em Novas Tecnologias, Mestrado em Projetos Educacionais e Mestrado em Ensino de Física	18 horas	Masculino
B	13 anos	Licenciatura em Matemática e Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Mestrado em Educação Matemática em andamento	18 horas	Feminino

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

● Formação sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio

Sobre a formação para compreender as políticas da BNCC e do NEM, ambos os docentes afirmam terem feito cursos livres, que buscaram voluntariamente.

Como falei, tive esse curso online no MEC, participei, também houve algumas formações oferecidas pelo Estado, mas eram optativas, né? Só participava quem quisesse, né? (Professor A, em entrevista, 2024).

Eu fiz uns cursos lá na UERJ, mas não que o Estado estivesse ofertando. Eu fiz pra entender mesmo como é que era a BNCC. Mas depois de um certo tempo é que o Estado começou a colocar alguns cursos aleatórios, mas foi bem depois que já estávamos praticando a BNCC (Professora B, em entrevista, 2024).

Além disso, a docente B afirma ainda que a formação para atuar com a BNCC se deu também em serviço, a medida em que ia sendo implementada:

A gente foi aprendendo assim, eu sabia alguma coisa, conversava com meu colega. Meu colega sabia outra coisa... Assim, a gente foi trocando informações lá dentro da escola. Trocava um pouquinho de um, um pouquinho de outro (Professora B, em entrevista, 2024).

A Rede Estadual de Educação, responsável pela oferta do Ensino Médio, ofereceu cursos online, de realização não obrigatória pelos docentes. Estes cursos deveriam ser feitos em horário a ser escolhido pelos professores que desejam cursá-los, quando idealmente, entendemos que a formação para a implementação de qualquer política educacional deve ser responsabilidade da rede, que deveria disponibilizar cursos em horário de trabalho dos docentes ou como carga horária extra remunerada.

● **Impacto na prática pedagógica e carga horária da disciplina**

Em relação às mudanças provocadas pela BNCC e pelo NEM nos cotidianos da docência, cada professor teve um tipo de percepção. O professor A afirmou sobre a BNCC:

Mas, em termos práticos, não houve nenhuma mudança, né? Foi só a introdução da BNCC, mas as práticas docentes e didáticas continuaram iguais, os conteúdos continuaram seguindo o currículo mínimo [estabelecido pela rede estadual]. Então, o que aconteceu? Teve a introdução da BNCC junto com o novo ensino médio. E aí a escola, no ano retrasado, seguiu o currículo antigo do Estado. Então, manteve o currículo. Então, por exemplo, Matemática, o que vai ser na primeira série? Vai ter funções. Na segunda série vai ser PA e PG. Na terceira série análise combinatória. Manteve isso aí, não alterou (Professor A, em entrevista, 2024).

Já em relação ao Novo Ensino Médio, aponta que alguns colegas sentiram mudança pois tiveram os tempos de aula de suas disciplinas reduzidos.

O que houve com a introdução? a criação dos itinerários formativos. E o que aconteceu? O itinerário definiu a área de humanas, a área de exatas. Então, por exemplo, o curso do ensino médio em que eu lecionava no ano passado era o itinerário de exatas. Muita gente reclamou que houve alteração de carga horária, diminuição de

algumas disciplinas, mas foi para adequar a esses itinerários (Professor A, em entrevista, 2024).

No entanto, como o itinerário formativo adotado em sua escola, segundo o professor, foi o de exatas, não houve redução dos tempos destinados à Matemática. Pelo contrário, a disciplina passou de quatro tempos anuais para seis tempos anuais.

Não houve redução nas aulas de matemática. A matemática tem uma, duas na segunda-feira, mais duas na sexta-feira, e acrescentou uma outra disciplina que seria uma matemática aplicada. Então, não houve uma redução do curso de matemática. Antes eram quatro tempos. Agora são seis (Professor A, em entrevista, 2024).

A professora B, apresentou divergências em relação a esta percepção. Quando questionada se haviam ocorrido muitas mudanças em sua atuação, apontou o seguinte:

Mudou bastante. Nossa, a gente teve que aprender muita coisa, a gente teve que se reinventar para poder dar conta da parte do currículo, mas o que a BNCC estabelece para a gente, a gente teve que mudar muita coisa. Muitos conteúdos que a gente tinha... Eu acredito que não deveriam ter saído da grade... Por exemplo, tirou a parte de trigonometria, que não deveria ter saído... ou, por exemplo, a parte da estatística também, tá? Fica mais lá para o final do livro. Se você olhar os livros didáticos, ele tem algumas partes lá, mas, assim, se der tempo você trabalha, se não, deixa quieto. Com coisas importantes, se a gente está formando um aluno crítico, a gente tem a obrigação de ensinar determinadas coisas... Pelo menos essa parte da leitura, do gráfico... Então, alguns assuntos, que ao meu ver, são importantes e acabaram ficando um pouco de lado (Professora B, em entrevista, 2024).

A professora relata ainda a introdução de componentes curriculares (disciplinas) que fazem parte do itinerário formativo Matemática e suas tecnologias, um dos adotados em sua escola, como Lógica e Geometria Dinâmica que ficaram sob responsabilidade dos docentes de Matemática e terminaram por ocasionar a perda de tempos de disciplinas tradicionais como Biologia, Física etc.

Então, assim... no terceiro ano são seis aulas que eles têm por semana de lógica, e tem mais as quatro de Matemática. Então, assim, essas disciplinas de exatas, tá, tipo assim, no lugar dessas disciplinas que saíram, de Física e Biologia, por exemplo (Professora B, em entrevista, 2024).

Sobre como ficar encarregada desses novos componentes curriculares (Lógica e Geometria Dinâmica) impactou sua atuação, a professora descreveu:

A gente tem lógica dentro da nossa carga horária quando você está fazendo licenciatura. Mas assim, não é uma disciplina separada que vai te preparar pra ir pra uma sala de aula e dar só aula de lógica. Dentro da lógica entra a parte de programação de computadores, eu não tive essa formação pra isso. Então, quer dizer, eu tenho que ler muito antes, entender muito disso antes, pra poder chegar e dar uma aula pro meu aluno, entendeu? (Professora B, em entrevista, 2024).

Um ponto de convergência na fala de ambos os docentes é a redução da carga horária de disciplinas tradicionais. Essa mudança resultou no surgimento de componentes curriculares para atender aos itinerários formativos adotados pelas escolas, como no caso do itinerário de

Matemática e suas tecnologias, descrito pela professora B. Essa reorganização curricular tem provocado ajustes e adaptações nas práticas pedagógicas, incidindo de modo mais imperativo sobre a docência de professores das disciplinas que perderam espaço com a política do Novo Ensino Médio sendo, para alguns, uma fonte de dificuldades adicionais.

Não obstante essa consonância na fala dos entrevistados, os dois têm interpretações diferentes sobre as mudanças em sua docência. Enquanto para o professor A não houve quaisquer alterações, para a professora B houve a necessidade de estudar para tratar determinados componentes curriculares com os alunos, rever a ordem dos conteúdos ministrados e nas palavras da própria professora, a necessidade de se reinventar. E essa reinvenção não contou com a formação necessária e o apoio da Secretaria de Educação, ocorreu por intermédio dos colegas, com auxílio da coordenação pedagógica da escola, pela busca individual de novas estratégias pedagógicas.

As opiniões divergentes sobre o impacto das políticas nas práticas e todos os demais aspectos apontados pelos professores entrevistados e que, por questões logísticas, não foram abordados neste artigo, parecem reportar a um ponto comum. Nas respostas de ambos os entrevistados fica evidenciado que a forma de implementação, tanto da BNCC quanto do NEM, se deu com muitas adequações em cada escola. No cotidiano escolar, como as políticas são ajustadas, subvertidas, reelaboradas de acordo com as condições materiais reais, estas podem tornar-se completamente distanciadas dos objetivos de seus formuladores.

O mesmo foi percebido na análise realizada em entrevista com um professor de Física e divulgada em artigo de nossa autoria, mas ainda não publicado: “ficam evidentes adaptações locais às políticas educacionais, uma vez que, a escola onde o professor [de Física] atua, ajustou o currículo e a oferta de disciplinas, tentando manter certa coerência com a formação inicial e continuada de seu corpo docente” (Sarmiento *et al*, 2024, *no prelo*).

Algumas dessas adequações podem mitigar os impactos negativos provocados pela BNCC e pelo NEM, apontados na literatura, no que diz respeito ao sucateamento da educação, à perda do direito aos conhecimentos historicamente acumulados, a busca de homogeneização do processo educativo, entre outros (PASSOS, 2021, MOTTA; FRIGOTTO, 2022, SUSSEKIND, 2019). A despeito disso, não há garantias de que abrandem as desigualdades aprofundadas com estas políticas, sobretudo com a do Novo Ensino Médio.

● **Impacto na formação dos estudantes**

Quando perguntados sobre seu entendimento de como as mudanças provocadas pelas

políticas da BNCC e do NEM poderiam impactar a formação dos estudantes e a continuidade dos estudos, os professores responderam:

[...] a gente sabe que existe uma diferença muito grande, o negócio da escola particular. Você está formando um aluno numa escola particular e você está formando um aluno numa escola pública. Então, assim, já foi tirado muitas coisas lá dos nossos alunos, principalmente no terceiro ano. Então, assim, a gente percebe que eles saem lá do terceiro ano muito aquém. Se precisa fazer uma prova de Enem, por exemplo, tem que ficar buscando fora, porque a escola, nesse formato do Novo Ensino Médio, não dá base para esse aluno fazer essa prova. Então, assim, alguns alunos aqui da escola passaram, estão na universidade, estão fazendo, mas não porque a escola conseguiu suprir essa defasagem deles, porque eles tiveram que buscar fora. Tiveram que fazer o ensino extra, porque a escola sozinha não deu conta disso (Professora B, em entrevista, 2024).

Eu não vou nem dizer [dos impactos do Novo] Ensino Médio, mas acho que foi questão desse tempo de ensino remoto. Prejudicou bastante que os alunos estão vindo com muita dificuldade. Dificuldades, assim, em Matemática Básica, não conseguir somar número negativo com positivo, não achar o resultado. As coisas bem básicas, as quatro operações também têm dificuldade, mas acho que foi mais o efeito desse tempo de ensino remoto... (Professor A, em entrevista, 2024).

Enquanto a professora B acredita que as políticas, sobretudo do Novo Ensino Médio, aprofundaram as desigualdades entre a educação recebida por estudantes das escolas públicas e privadas, agravando as desvantagens dos estudantes daquelas, o professor A preferiu não prever os impactos das políticas, afirmando que o que prejudicou de fato os estudantes foi o ensino remoto.

Concordamos com ambos os docentes. Decerto, o ensino remoto e a pandemia acentuaram os desequilíbrios nas experiências de alunos das diferentes redes de ensino. Enquanto não foi possível ter qualquer tipo de controle sobre as vivências dos estudantes das escolas públicas, não garantindo que tiveram acesso às tecnologias e apoio necessários às aprendizagens, sabemos que para os alunos de escolas privadas, apesar de todos os limites do ensino remoto, no pior dos cenários, o mínimo foi assegurado. Certamente esse quadro trará impactos duradouros às gerações que passaram pelas adversidades deste tempo histórico.

Todavia, também acreditamos que essas adversidades, vividas de forma particular, por grupos sociais distintos, são complicadas pelo estabelecimento de ambas as políticas. A BNCC com seu caráter homogeneizante do currículo e subalternização dos estudantes (Sussekind, 2019) e o Novo Ensino Médio pela negação da autonomia do pensamento que enfraquece a luta por direitos (MOTTA; FRIGOTTO, 2022), bem como a promoção de formação técnica e profissional, em detrimento do direito de ter acesso aos conhecimentos científicos, sistematizados e complexos (PASSOS, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa direcionada a compreender as políticas da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio que alteram os currículos e a organização deste nível de ensino em relação à carga horária, conteúdos oferecidos, objetivos do ensino, estrutura do curso, entre outros aspectos. Portanto, tivemos como objetivo discutir como dois professores da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em atuação no Ensino Médio, percebem as políticas mencionadas e os impactos em sua atuação e na formação dos estudantes.

A partir das respostas à entrevista realizada com ambos é possível expor algumas considerações. A primeira delas é que as políticas foram promulgadas e não houve formação continuada sistematizada promovida pelas secretarias de educação que visassem apresentá-las, discuti-las e problematizá-las com os docentes responsáveis diretos por sua implementação. Os dois professores participantes de nossa pesquisa buscaram voluntariamente a formação em cursos livres oferecidos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação, utilizando de seu tempo livre para entenderem as mudanças provocadas tanto pela BNCC quanto pelo NEM.

Acreditamos que este é um dos fatores que ocasiona todas as adaptações locais a qualquer política educacional que entre em vigor. No caso das políticas mencionadas, nem consideramos que seja exatamente uma perda, pois aderimos à literatura que considera que a BNCC e o NEM infligem retrocessos à educação, sobretudo para as classes populares. Seus impactos na formação discente podem ser inferidos, mas poderão de fato ser avaliados com o passar dos anos.

Quanto aos impactos na atuação docente, há diversos elementos que interferem na repercussão sentida pelos docentes. Um deles é a disciplina ministrada, uma vez que Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, por exemplo, são obrigatórias nos três anos de Ensino Médio, o que não se estabelece como norma para outras disciplinas. Além disso, os itinerários formativos adotados pelas escolas refletem nas disciplinas que serão mais ou menos impactadas, com perda, manutenção ou ganho de carga horária. Ainda, reconhecemos que as adaptações às políticas, realizadas localmente, também induzem a maior ou menor necessidade de alteração nas próprias práticas.

Por fim, reiteramos, em acordo com os autores adotados como referencial neste estudo, nosso entendimento de que a BNCC e o NEM são políticas que sucateiam a educação,

especificamente a voltada para as classes populares, e nos alinhamos àqueles que defendem sua completa revogação.

AGRADECIMENTOS

Ao IFRJ e CNPq pelo fomento para desenvolvimento desta pesquisa

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei 13.415 de 2017**. Brasil, 16 fev. 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996**. 20 dez. 1996.
- FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>.
- GAWRYSZEWSKI, Bruno. Tempo integral: mais uma solução para o ensino médio?. **Revista Histedbr On-Line**, [S.L.], v. 18, n. 3, p. 826-843, 28 set. 2018. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v18i3.8651796>.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em <http://www.esforce.org.br>
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-9, 2021. Disponível em <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro>.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302015155700>.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>.
- PASSOS, R. C. de A. **Projetos políticos em disputa**: a importância da educação integrada e politécnica como contra ponto à contrarreforma do ensino médio. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17066#:~:text=Cristine%20de%20Andrade-,PROJETOS%20POL%C3%8DTICOS%20EM>
- PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 69-86, 2020. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047>.
- RAMOS, M. N; FRIGOTTO, G. "Resistir é preciso, fazer não é preciso": as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, 2017. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/19329>.



SCHWARTZMAN, S. **Pesquisa acadêmica, pesquisa básica e pesquisa aplicada em duas comunidades científicas**, 1979. Disponível em:

http://www.schwartzman.org.br/simon/acad_ap.htm.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 13, n. 25, p. 91, 5 ago. 2019. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>.