

O NOVO ENSINO MÉDIO: desafios no âmbito das discursividades dos professores

Izabelle Venus Barbachan Albuquerque¹

RESUMO

Essa pesquisa tem como principal objetivo analisar os discursos que permeiam as políticas curriculares do NEM e sentidos produzidos pelos docentes. Especificamente, buscamos caracterizar as alterações curriculares propostas nas políticas curriculares do NEM; discutir os sentidos de currículo nas políticas curriculares do NEM; e identificar, na visão dos professores, os sentidos de currículo que emergiram na reforma do Ensino Médio. Nesse âmbito, analisamos e discutimos o movimento de produções de sentido que ocorrem no bojo das políticas curriculares referentes à reforma curricular do ensino médio, e nas produções discursivas dos professores atuantes na esfera do ensino público, no âmbito do Novo Ensino Médio. Nessa linha, no nosso percurso teórico-metodológico, concentramo-nos numa abordagem qualitativa. Utilizamos como lente teórico-analítica a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Como instrumento de coleta de dados, aplicamos questionário online direcionados aos professores cujos perfis foram descritos acima. Os discursos destes colaboradores nos realçam a exclusão dos profissionais da educação na discussão em torno dessas políticas; a desestruturação no processo de implementação da reforma; a centralização da BNCC no processo de implementação das políticas curriculares para o ensino médio, e o caráter impositivo e essencialista dos discursos, bem como, demonstram as limitações na idealização da flexibilização curricular.

Palavras-chave: Currículo. Novo Ensino Médio. Política Curricular. Reforma Curricular. Teoria do Discurso.

DATA DE APROVAÇÃO: 09 de maio de 2023.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado como *O Novo Ensino Médio: desafios no âmbito das discursividades dos professores*, inscreve-se no eixo dos debates em torno das políticas

curriculares e do currículo da reforma do Ensino Médio. Esta pesquisa representa todo um percurso que nos fez desenvolver o interesse pela temática presente. A partir da nossa trajetória enquanto estudantes, pudemos enxergar o Ensino Médio como um segmento onde sentimos o descaso de um sistema educacional que invisibiliza o aluno enquanto um ser em uma fase conflituosa. Submetendo-o a um contexto de constantes pressões e imposições de padrões, nos quais se deve lidar com demasiados conteúdos e cargas horárias estendidas. Onde o estudante é altamente responsabilizado por garantir bons resultados, e por decidir, em um curto espaço de tempo, sobre os rumos da própria vida pessoal, profissional e acadêmica.

Na nossa trajetória pessoal, sempre tivemos o anseio de entender um pouco mais sobre o porquê destes alunos estarem tão submersos nessa experiência um tanto quanto negativa, por envolver demasiadas cobranças e responsabilizações, sem haver o apoio necessário para lidarem com esse contexto e essa estrutura presente no ensino médio. Lembramos das abordagens conteudistas, onde tínhamos que absolver uma grande carga de informações contidas nas disciplinas, para responder a exames; bem como recordamos da sensação um tanto quanto desesperadora, ao ter que decidir sobre a vida acadêmica e profissional, uma vez que o ENEM estava por vir.

Nesse contexto, sentimo-nos desorientados e sem apoio. Sentimento esse que também era efervescente nos nossos colegas de classe. Era, de fato, um contexto conflituoso. Não éramos ouvidos e queríamos que aquilo mudasse. Quando concluímos o ensino médio, nosso raciocínio crítico estava tão aguçado pelas nossas próprias experiências, que tivemos um grande desejo de entender um pouco mais sobre a educação, e que pudesse agir sobre ela. Nesse caminho, ingressamos na licenciatura em pedagogia.

A princípio, ao pensar no presente trabalho de conclusão de curso, imaginávamos outros caminhos em relação à temática. Mas, ao longo da graduação, aproximamo-nos do campo das políticas curriculares. A partir da experiência de imersão na iniciação científica, tornou-se possível o intercâmbio com a dinâmica de produção de sentidos na formulação das políticas curriculares. Por meio do projeto PIBIC, intitulado como *Tipologias de Práticas Curriculares-Avaliativas: Um Olhar Para As (Re)invenções Cotidianas Tecidas em Escolas do Agreste Pernambucano*¹, houve a aproximação com a temática. A partir da lente teórico-

¹ A presente pesquisa faz parte de uma pesquisa maior cujo título é “Configurações de políticas e práticas curriculares e avaliativas: entrecruzando diferentes contextos nos cotidianos de professores da educação básica” aprovado no Edital Chamada Pública MCTI/CNPq Nº 28/2018 – Universal, tendo como coordenadora a professora Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. O projeto conta com a participação de pesquisadoras estrangeiras e brasileiras, respectivamente: Carlinda Leite e Preciosa Fernandes; Carla Acioli Lins e Conceição Gislane Nóbrega

metodológica da Teoria do Discurso – na qual se fundamentou a referida pesquisa, pudemos visualizar e compreender a dinâmica das produções discursivas que ocorrem nas (re)formulações das políticas curriculares. Nas quais, no contexto da educação brasileira, prevalece um movimento de hegemonização da BNCC. O que se expressa, de forma enfática, nas políticas curriculares referentes ao Novo Ensino Médio.

Nesse caminho, ao vivenciarmos profundos estudos em torno do eixo de políticas curriculares, currículo, formação e avaliação, desenvolvemos um olhar crítico em relação ao movimento de formulação dessas políticas. Nesse contexto, ingressamos em um estágio, no qual se realizava o acompanhamento das rotinas de algumas turmas que vivenciavam a reforma curricular, a partir do Novo Ensino Médio.

Nessa vivência, já tendo uma compreensão mais ampla em torno da formulação de políticas curriculares e avaliativas, emergiu uma curiosidade em adquirir mais conhecimento em torno do projeto do Novo Ensino Médio, uma vez que esses estudantes expressavam, a partir de suas falas e gestos, uma certa sobrecarga. Portanto, começamos a questionar: quais seriam essas políticas curriculares; quem seriam os sujeitos responsáveis por esta reforma; como ela foi mobilizada; quais os principais pilares; quais as principais alterações curriculares; e, o que é que esta reforma estaria colocando enquanto “novo”. Posteriormente, também quisemos ouvir as perspectivas dos alunos e dos professores, enquanto sujeitos que foram diretamente afetados por estas alterações curriculares. Portanto, dessa forma chegamos à presente temática contemplada nesta pesquisa.

Nesse âmbito, ao retratar as políticas curriculares da reforma curricular do ensino médio, é significativo que, por meio de discussões teóricas, a sociedade possa visualizar a face oculta de um projeto contraditório ao que ele mesmo propõe. Assim como a temática é importante na formação acadêmica, uma vez que se propicia um olhar crítico em torno do NEM. Enfatizando as suas ameaças à educação, ao querer transformar o currículo do Ensino Médio em uma ferramenta de formação do indivíduo para o mercado de trabalho, a partir de um discurso adocicado e romantizado de modernização e autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Inscrevendo-nos no campo das políticas curriculares, a partir da Teoria do Discurso, de Laclau e Mouffe, partimos da compreensão de que a produção destas políticas representa um espaço de luta pela significação. Entendemos política enquanto discurso. Como realçam

Lima de Salles. Conta também com a participação de estudantes a nível de mestrado, doutorado e iniciação científica

FRANGELLA e DIAS, esta perspectiva: “possibilita o entendimento da negociação de sentidos em busca de hegemonia de forma provisória e contingencial, reunindo sentidos em torno de um ponto nodal, mas que não representa um fechamento total da significação.” (2018, p. 9).

Nesse sentido, compreendemos que os sentidos produzidos no bojo da formulação dessas políticas curriculares, estão em um constante movimento de negociação. É nesse âmbito que entendemos que nenhum sentido é fixo e essencial, uma vez que apresentam precariedade e provisoriedade diante desse movimento constante. Caminhamos na contramão das perspectivas vigentes no movimento de reforma curricular do ensino médio, que vem demarcado por discursos regados à determinismos e garantias.

Assim, o nosso objeto de estudo se inscreve no campo de currículo, especificamente no campo das produções discursivas do currículo do ensino médio. Nessa linha, a pergunta problematizadora consiste em: “quais discursos permeiam as políticas curriculares no ensino médio, no âmbito da reforma curricular para este nível de ensino?”. Portanto, buscamos analisar os discursos que permeiam as políticas curriculares do NEM e os sentidos produzidos pelos docentes e especificamente: caracterizar as alterações curriculares propostas nas políticas curriculares do NEM; discutir os sentidos de currículo nas políticas curriculares do NEM; e identificar, na visão dos professores, os sentidos de currículo que emergiram na reforma do Ensino Médio.

1.2. POLÍTICAS CURRICULARES: um terreno de disputas

Nesta pesquisa, desenvolvemos uma discussão que se situa no campo de currículo, entendendo-o como um terreno carregado de significações. Nas formulações de suas políticas, encarnam-se perspectivas teóricas, ideológicas e culturais dos sujeitos que as formulam ou as reinterpretam em seus contextos específicos. As políticas curriculares se enquadram no eixo das políticas educacionais, sendo compreendidas enquanto políticas públicas. Portanto, torna-se necessário entender como estas estão sendo fomentadas no contexto do Brasil:

As políticas públicas têm se caracterizado nas últimas décadas, no Brasil, por uma racionalidade técnica, instaurada por meio do paradigma político que pode ser identificado com o neopragmatismo. A lógica dessas políticas tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital. (GONÇALVES, 2003, p.10)

Como pontua Gonçalves, há um caráter de submissão presente nas políticas públicas, especificamente as educacionais, a um projeto que vem se desenvolvendo a nível mundial, o

qual consiste em hegemonizar a lógica neoliberal efervescente em organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), por exemplo.

Esta lógica cultivada se concentra em um movimento que realmente vem em um projeto de composição de subjetividades e identidades (DARDOT; LAVAL, 2019), segundo a presente racionalidade política. Essas identidades e subjetividades são construídas a partir da produção/imposição de sentidos os quais são articulados a partir de discursos que resplandecem no âmbito educacional, por meio da produção de propostas curriculares que visam adquirir hegemonia.

Compreendemos aqui, nesse sentido, o caráter abrangente do currículo, enquanto política curricular, o qual é bem realçado no seguinte fragmento:

como política curricular, como macro discurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes (SILVA, 2006, p.29).

Com isso, pode-se entender que as políticas curriculares vêm a ocupar um local significativo no sentido de cumprir uma tarefa de revigorar o discurso prevalecente do projeto que as domina. Tanto no âmbito macro, quanto no âmbito micro das salas de aula. O currículo traz em si os sentidos que o permeiam, contribuindo, dessa maneira, para a composição de identidades que condizem com o discurso dominante. Por essa razão, o currículo é visto como um terreno propício à construção e manutenção de um projeto neoliberal de sociedade.

É nesse sentido que é formulada a Base Nacional Curricular Comum, tendo a sua última versão aprovada em 2017. Nela, são elencadas aprendizagens essenciais, por meio de competências e habilidades as quais os estudantes têm que desenvolver ao longo da educação básica. Nesta racionalidade curricular, realça-se a competitividade e o individualismo. Esta linguagem de competências condiz com uma perspectiva neoliberal, ao concentrar a educação no mero desenvolvimento destes elementos.

A BNCC, enquanto política curricular, vem a contribuir, em âmbito nacional, na padronização dos currículos estaduais e municipais, segundo suas prescrições, tidas como seguradoras da “elevação da qualidade do ensino com equidade” (BRASIL, 2017, p. 5). O discurso enfatizado no documento, consiste em uma retórica de garantia de qualidade na educação, que na verdade, como afirma Macedo (2015, p. 898): “diz respeito à mesmidade que ela produz ao abstrair a diferença que não pode, assim, ser reconhecida como tal”.

Esta narrativa revela um projeto de hegemonização da produção de sentidos acerca de currículo, afirmando a BNCC como a única ferramenta capaz de oferecer uma educação de

qualidade. É nessa perspectiva vigente que se compreende currículo enquanto dispositivo de controle. Extirpando-o do seu caráter emancipatório e transformador.

1.3. O NOVO ENSINO MÉDIO: contexto e propostas

Em 2016, a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, vivia-se um período de crise política no Brasil, no qual “a normalidade democrática foi interrompida pela derrubada da presidenta, a partir da iniciativa do próprio vice-presidente” (MENDONÇA; LINHARES, 2021, p 120). O que em 2011 parecia ser uma boa aliança com o PMDB, a partir da figura do Michel Temer enquanto vice presidente; em 2016, significou a retirada da presidenta do seu cargo, por meio de um golpe, articulado em um acordo nacional.

Todo movimento de fortalecimento da oposição ao Partido dos Trabalhadores (PT) e à presidenta Dilma Rousseff, começou a se revelar na movimentação popular a qual efervescia em 2013 nas ruas. Toda a situação social, econômica e política na qual o Brasil se encontrava, gerou a indignação da população. O que foi o estopim para a fragmentação das demandas políticas. Nesse contexto, perde-se o apoio popular e se inicia um movimento “anticorrupção”. Nesse sentido, as demandas da população se unem e hegemonomizam um discurso o qual se direciona ao “recomeço do Brasil”, abrindo espaço para pautas neoliberais que “prometem” sanar um contexto de crises.

Neste contexto, instiga-se um processo de reformas em diversas áreas, as quais possibilitariam a “renovação” do país, o “recomeço”. A ideia, dessa forma, repercutiu na área das políticas educacionais. Nesse cenário, resplandece o debate acerca da reforma do ensino médio. A necessidade da reforma já vinha sendo discutida por educadores e pesquisadores, tendo em vista a emergência da ação. Porém, em um movimento impositivo, o qual desconsiderou todas as produções anteriores em torno da reforma do Ensino Médio, o então presidente Michel Temer, implementa a Medida Provisória nº 746/2016, que, sendo aprovada, tornou-se lei, identificada como lei nº 13.415, instituída no ano de 2017.

A lei da reforma do ensino médio, vem a alterar a Lei de Diretrizes e Bases (1996). O Novo Ensino Médio vem acompanhado por uma narrativa de que a proposta contempla uma perspectiva de melhorar a educação no referido segmento de ensino, conservando uma idealização de oferecer aos jovens um ensino inovador e autônomo, no qual, os sujeitos têm maior “liberdade” em tomar decisões acerca dos seus itinerários formativos.

Essa reforma se concentra nas seguintes medidas: 1) o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; 2) a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; 3) a ampliação do número de vagas; e 4) contenção da evasão escolar.

Dessa forma, na BNCC (BRASIL, 2017), podemos visualizar os pilares do Novo Ensino Médio, como: 1) a ampliação da carga horária; 2) a definição de uma nova organização curricular flexibilizada e alinhada à BNCC; 3) a opção de escolha, por parte dos estudantes, dos seus itinerários formativos, caracterizados como o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Objetivando, com isto, atender às necessidades da sociedade e do mundo do trabalho na atualidade, de uma forma que se dialogue mais com a realidade presente.

Com estes pontos principais sendo preservados, compreende-se aqui que o Novo Ensino Médio, alinhado à BNCC, concentra-se em “desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357). O que dialoga com um projeto neoliberal o qual lidera a fomentação de políticas curriculares vigentes. Nesta linha, acerca das propostas elencadas no NEM, as quais condizem com a lógica empresarial a qual a comanda, realçamos:

São propostas que afetam profundamente as experiências escolares dos jovens estudantes e o trabalho docente. Processam formas distintas de seleção do alunado, de organização do tempo escolar e curricular, de acompanhamento e controle do ensino, de organização e remuneração do trabalho docente, no interior do sistema público de ensino médio. (KRAWCZYK, 2014, p. 34)

Portanto, entra em prática uma considerável transição curricular, que vem a firmar alterações nas experiências escolares de todos os sujeitos que compõem os corpos escolares. Impondo novas formas de organização curricular que estejam de acordo com as produções discursivas pró-BNCC.

1.4. A TEORIA DO DISCURSO: produções discursivas que permeiam as políticas curriculares

Com a caracterização das políticas curriculares vigentes na reforma do ensino médio, ancorada na BNCC, podemos perceber uma produção de sentidos em torno do significante currículo. Pontua-se que, nesta perspectiva, encontra-se uma visão tradicional acerca do currículo, que segundo Silva (2006, p. 13), é pensado como: “um conjunto de fatos, de

conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas”. Nesta contramão, retomam-se os velhos ideais tecnicistas em torno destas políticas.

Neste âmbito, a partir de abordagens pós-estruturalistas, podemos fugir de uma concepção essencialista e estática em torno do currículo. O currículo pode ser visto como um discurso, como um espaço, um campo de produção e de criação de significados (idem). O pós-estruturalismo vem a questionar o essencialismo das estruturas. É nessa perspectiva que se situa a Teoria do Discurso (Laclau e Mouffe).

Nesta linha, para além de compreender o discurso apenas enquanto fala, também se remete a intervenções de determinados coletivos, através de notas, mensagens, comunicados, manifestos e outras formas de pronunciamento político (BURITY, 2014, p. 61). Portanto, o currículo também é discurso.

Segundo Burity (2014, p. 66), o conceito de discurso enquanto categoria teórica “procura dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e num conjunto de discursos articulados entre si num determinado fenômeno específico”. Esta racionalidade procura dar conta da compreensão da dinâmica de produção de sentidos no âmbito dos discursos que se articulam e a impulsionam. No caso do discurso reproduzido nas políticas curriculares, possibilita-se entender a ligação entre quem, como e em que contexto foram constituídos, e em que pontos se articulam os discursos que acabam por adquirir hegemonia.

A articulação destes discursos acaba por construir o que é denominado como formação discursiva, a qual é descrita da seguinte forma:

é um conjunto de discursos articulados hegemonicamente por uma particularidade, por um desses discursos, que não é, em si nem necessariamente, o mais rico, o mais bem articulado, o mais representativo, ou talvez nem seja o mais combativo. Mas é aquele discurso que, naquele momento, é capaz de significar os fenômenos/interlocutores a que se dirige, de modo a oferecer-se como uma superfície de inscrição de diferentes demandas, em resposta a um desafio, uma crise ou uma ameaça percebida. (BURITY, 2014, p. 68).

No âmbito das políticas curriculares, os agentes envolvidos na sua constituição e no contexto nas quais adquiriram hegemonia, articulam-se por uma particularidade expressa no anseio de oferecer a garantia de uma “educação de qualidade” tendo em vista o fracasso escolar presente no Brasil, o que dá significado ao processo, que se ancora em transformações. Portanto, diversas demandas educacionais se unem para o combate a uma crise na educação. Este pensamento impulsiona a necessidade de reforma curricular, comandada e baseada no discurso

que tem maior poder no âmbito das disputas discursivas em torno dos sentidos acerca de currículo.

Portanto, partindo da compreensão do currículo enquanto discurso, de acordo com a perspectiva que dialogamos, não pode ter sua significação fechada e estática. É nesse âmbito que a Teoria do Discurso acende uma perspectiva de questionamento em torno das políticas curriculares vigentes que se ancoram na BNCC (LOPES, 2018), possibilitando que seja visualizado um movimento de tentativa de imposição do discurso cultivado nesta esfera, que pretende padronizar a organização curricular das escolas em seus contextos específicos, que é o que resplandece nos pilares da reforma do Ensino Médio.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa, assim como já delineado anteriormente, concentrou-se em analisar os discursos que permeiam as políticas curriculares do NEM e as concepções reproduzidas pelos docentes. Esta análise teve como pilares os seguintes pontos: 1) alterações na carga horária; 2) alterações curriculares: predominância da BNCC, homogeneização e precarização curricular; 3) centralização da formação técnica e profissional a partir dos itinerários formativos dentro das escolas, 4) centralização da responsabilização do discente em sua formação.

Neste âmbito, esta pesquisa é caracterizada como uma pesquisa qualitativa, onde o estudo é: “rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Portanto, compreende-se aqui que a pesquisa qualitativa é significativa ao considerar que “todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada” (idem). Estas características são preservadas e exploradas nesse estudo, sendo então caracterizado enquanto qualitativo.

Dentro desta abordagem, nos concentramos, primeiramente, na análise de produções teóricas que trazem discussões e análises em torno das políticas curriculares do Novo Ensino Médio, as quais se expressam fortemente na Lei N^a 13.415/2017, e na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, que contemplam a perspectiva e o projeto do Novo Ensino Médio.

Após esse movimento, a fim de coletar dados, colocamos em prática a aplicação de questionário online, a partir da plataforma *google forms*, na qual participaram três sujeitos de pesquisa, enquadrados no perfil de professores atuantes no Novo Ensino Médio por meio da

esfera da educação pública. Com as respostas dos professores, foi possível enxergar e pontuar as concepções dos docentes em torno das políticas curriculares no NEM.

No âmbito do movimento de caracterização das alterações curriculares propostas nas políticas curriculares do NEM; da identificação dos sentidos de currículo preservados nestas políticas; e do levantamento seguido de problematização em torno das visões dos professores e suas conseqüentes produções de sentidos de currículo que emergiram na reforma do Ensino Médio, mobilizamos a Teoria do Discurso (Laclau e Mouffe), no sentido de caracterizar o movimento de hegemonização curricular, práticas e produções discursivas que conservam a ideia de um currículo presente e universal, tido como pronto e acabado.

Portanto, compreendendo o currículo como um local de disputas discursivas, onde prevalecem perspectivas ideológicas, teóricas e culturais de sujeitos/grupos que estão no âmbito da produção das políticas curriculares. entende-se o contexto de influência (BALL; BOWE apud MAINARDES, 2006) o qual rege a produção discursiva imbricada nessas políticas, é nesse contexto que: “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo.” (MAINARDES, 2006, p. 51). A partir dessa perspectiva, podemos destacar que as políticas curriculares se encontram regidas por grupos de interesse bem mais amplos, os quais vão trazer e perpetuar suas intencionalidades a partir do currículo.

Utilizou-se aqui, portanto, a Teoria do Discurso como lente teórico-analítica, a qual virá a sustentar a análise dos discursos (re)produzidos nas reformulações curriculares para o Ensino Médio. Representando uma base para identificar os sentidos de currículo preservados nestas políticas, e nas perspectivas dos docentes. Nesse âmbito, a TD possibilita compreender os discursos como não-fixos, incompletos, precários e contingentes, estando sempre em um campo de disputas.

Portanto, a teoria vem a questionar o essencialismo das políticas. Entende-se, nessa perspectiva, o currículo como texto, e sendo assim: “não tem uma significação fechada e definitiva no âmbito da teoria curricular. Ao ser lido, expressa seu poder de produzir certas identidades e subjetividades, mas simultaneamente tem esse poder contestado, sendo submetido à tradução” (LOPES, 2018, p. 149). Assim, a TD torna possível enxergar o poder do currículo enquanto (re)produtor de identidades e subjetividades, ao passo que reconhece o seu caráter provisório, conflituoso e precário, sendo os discursos (mesmo que dominantes em certo

momento) passíveis de des-sedimentações. Aspecto esse que nutre a análise desenvolvida neste estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 POLÍTICAS CURRICULARES DO NOVO ENSINO MÉDIO: alterações curriculares

Nesta seção, objetivamos delinear a caracterização das alterações curriculares propostas nas políticas curriculares do Novo Ensino Médio. Para tanto, entende-se que, primeiramente, é necessária a compreensão da trajetória da efetivação de uma reforma no segmento de ensino correspondente ao Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio não se trata de uma necessidade recentemente discutida no âmbito do esboço das políticas educacionais. Ao contrário, expressa-se como uma ampla discussão que já vem sendo desenvolvida nos debates pertencentes ao eixo da educação, das políticas curriculares, e de currículo, há anos, tendo em vista as defasagens presentes, historicamente, no referido segmento de ensino, o qual é demarcado por altos índices de evasão escolar, e pela queda considerável do desempenho da aprendizagem dos discentes que compõem o Ensino Médio.

Considerando-se que a reforma se trata de uma demanda significativa, esta começa a se desenvolver no âmbito da legalidade. A partir da lei nº 13.005/2014, é aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE), no qual foram estabelecidas metas. Uma dessas metas é constituída no sentido de proporcionar melhorias ao Ensino Médio. Esta corresponde à meta 03, a qual pretende: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, n.p.).

Isto é, segundo o discurso prevalecente na meta 03, pretende-se alavancar a universalização do acesso à educação básica, por meio de um maior alcance no número de matrículas em relação ao número da população total correspondente à faixa etária de quinze a dezessete anos. Para tanto, são estabelecidas estratégias a fim de cumprir com a meta. Destas, realçamos as estratégias 1 e 3.3. Sendo, a primeira:

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

Na estratégia 1, podemos observar a intencionalidade de se instituir a “renovação” do Ensino Médio, isto é, a partir da construção de uma reforma. Esta se desenvolveria nos pilares de: 1) interdisciplinaridade; 2) flexibilização curricular; e 3) formação continuada para docentes.

Realça-se, aqui, também, a estratégia 3.3, a qual consiste em um pacto entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios os quais se unem no sentido de cumprir com a “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio.” (BRASIL, 2014, n.p.).

Por meio dos aspectos realçados nas metas do PNE, está presente a idealização de uma reforma curricular no âmbito do ensino médio, que já vinha sendo discutida no âmbito dos debates em torno as políticas educacionais. Segundo MENDONÇA (2018), o Plano Nacional da Educação, de fato:

foi objeto de intensas mobilizações nacionais demonstrando que as entidades nacionais de educação permaneceram mobilizadas pela manutenção, ampliação e consolidação das conquistas do mais amplo e socialmente referenciado direito à educação. (p. 35)

Com isso, podemos observar que o PNE é constituído a partir de um amplo debate que envolveu importantes entidades nacionais da educação. As quais objetivaram melhorias no sistema educacional brasileiro, mantendo-o, ampliando-o e consolidando-o. Nesse caminho, pudemos visualizar, a princípio, uma movimentação democrática em torno da formulação da reforma do ensino médio.

Posteriormente, ocorreu um movimento que vai ao caminho contrário de um debate democrático em torno destas políticas curriculares, o que se inicia na aprovação da BNCC. Este movimento é bem demarcado no seguinte fragmento:

O processo que precedeu o encaminhamento da BNCC [...] foi anunciado pelo governo federal como democrático ao afirmar em sua introdução que o documento foi “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira”. No entanto, sobressai nítido que esse “debate” não teve o mesmo nível de participação que aqueles verificados no processo constituinte ou naquele que precedeu a aprovação da LDB e dos Planos Nacionais de Educação. (MENDONÇA, 2018, p. 35)

Nesse caminho, abriu-se margem para uma perspectiva antidemocrática em torno das políticas curriculares, uma vez que não se propiciou o espaço necessário para a participação ampla das entidades nacionais da educação nos debates em torno dos rumos das políticas curriculares da educação brasileira. Estreitou-se este espaço de produção de sentidos em torno de currículo. A partir deste movimento, abre-se espaço para a reforma curricular do ensino médio.

Em direção à essa racionalidade, é instituída a lei nº 13.415/2017. Decorrente da Medida Provisória Nº 746/2016, ela vem a alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei Nº 9394/1996. Nesta, são pontuadas alterações a serem realizadas no âmbito do Ensino Médio, em uma perspectiva de reforma. A partir das iniciativas abarcadas na lei, podemos identificar a expressão do vínculo entre a reforma do Ensino Médio, e ao que está prescrito no documento oficial da BNCC do Ensino Médio.

São claras as iniciativas de reestruturação e flexibilização curricular alinhadas à BNCC. Podemos observar um indicativo no Art. 35-A, que se trata de um acréscimo no Art. 3º A da Lei nº 9.394/1996:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2017a, p. 12)

Este artigo vem a definir a reestruturação curricular segundo as prescrições da BNCC, que devem se instalar nos currículos do Ensino Médio, de forma que se atenda aos critérios da flexibilização curricular a qual se revela na inclusão de itinerários formativos, assegurados por meio do Art. 4º da Lei 13.415/2017, afirmando a composição do currículo do ensino médio pela BNCC e por itinerários formativos, que: “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2017a, n.p.).

Em torno desse aspecto, no documento da BNCC, sintetiza-se que:

Os currículos do ensino médio deverão levar em conta a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. O currículo do ensino médio será composto da BNCC e de itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, também consideradas áreas do conhecimento. (BRASIL, 2017, p. 8).

Notamos que as alterações curriculares se concentram nos pilares de: educação integral do aluno, e centralização da BNCC e itinerários formativos sob o currículo. O conceito de

educação integral, de acordo com a BNCC, caracteriza-se como uma “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 14). Nesta perspectiva, segundo o discurso cristalizado, preza-se pela formação e pelo desenvolvimento humano em sua integralidade, Enfatiza-se uma educação alinhada tanto com as necessidades dos alunos, quanto da sociedade contemporânea, preparando-os para tal.

Já os itinerários formativos, atendem ao princípio de flexibilização curricular. Estes representam uma articulação de disciplinas, laboratórios, oficinas, clubes, núcleos de estudo, observatórios, entre outras situações didáticas, os quais serão escolhidos a partir dos alunos. Estes ficam em aberto para as escolas os definirem, e são tidos como: “estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.” (BRASIL, 2017, p. 471).

Estes fatores evidenciam a constituição de uma nova organização curricular imposta ao ensino médio. Nessa direção, como pudemos visualizar nos elementos destacados da Lei 13.415 e da BNCC, encontramos discursos acentuados por “garantias” em torno da educação, tanto no âmbito dos direitos de aprendizagem, quanto nas condições materiais e estruturais. No bojo desses discursos, são elencadas propostas que prometem garantir melhorias que virão a propiciar a qualidade da educação.

Ao serem assegurados os direitos de aprendizagem, revela-se o caráter genérico que permeia a explicitação desses direitos, visto que contemplam “um conjunto de ações que não pode ser garantido pela escola” (MACEDO, 2015, p. 896). Além disso, em uma perspectiva universalista, é contraditório haverem garantias, uma vez que o universalismo se concentra em exclusões, e em indiferenças “em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração.” (MACEDO, 2015, 897).

Estes elementos nos esclarecem a impossibilidade de se estabelecerem garantias no âmbito da realidade educacional. O que ocorre, na realidade, é a própria exclusão dos estudantes das escolas públicas, que são desconsiderados a respeito das suas especificidades contextuais e estruturais. Entendemos que direitos não são garantidos a partir de conteúdos e objetivos postos na BNCC, mas a partir de ações que de fato visem a melhoria da educação.

Nesse sentido, ainda dialogando com Macedo (2015, p. 905), concordamos que:

interferência de que precisamos, no jogo de forças que está posto, é o investimento em salário, em condições de trabalho e de formação contínua dos profissionais da

educação, em infraestrutura das escolas. Isso sim pode facilitar a luta diária das comunidades escolares que vai produzindo, em seu existir, uma sociedade mais justa.

Dessa forma, compreendemos que, a tentativa de se fixar políticas curriculares hegemônicas enquanto apropriadas de propostas curriculares que virão a assegurar a melhoria da qualidade da educação, na realidade, não garantem aquilo que é idealizado. Visto que o essencialismo preservado nesses discursos tornam marginalizadas as ações que de fato são necessárias aos profissionais da educação e à infraestrutura das escolas. O que impossibilita o progresso da educação.

O que ocorre, nessa perspectiva, é um movimento de tentativa de cristalização da BNCC enquanto um documento regado a propostas, com suas competências e habilidades a serem desenvolvidas, que visam, como dito, “solucionar” as defasagens da educação, por meio da sua “aplicação” nos currículos escolares. O que acaba por deturpar o espaço de autonomia das escolas no processo de elaboração de seus currículos, os quais são substituídos pelos componentes da BNCC.

3.2. POLÍTICAS CURRICULARES DO NOVO ENSINO MÉDIO: o que os professores têm a dizer

Os participantes da pesquisa correspondem a três professores aqui denominados como Professora I, Professor II e Professor III. A primeira leciona no município de Passira (PE), sendo responsável pelo ensino das disciplinas de matemática e física. O segundo atua no município de Caruaru (PE), por meio do ensino de linguagens. O terceiro leciona no município de Recife (PE) e é responsável pelo ensino das disciplinas: Português/Investigação Científica/Protagonismo Juvenil/Eletiva. Ambos atuam na esfera pública da educação e vivenciam a experiência do Novo Ensino Médio.

Nesta seção, por meio dos discursos dos professores, mobilizamos os sentidos produzidos pelos colaboradores da pesquisa em torno da reforma curricular do Ensino Médio. Partindo de uma perspectiva discursiva, defendemos que é: “possível comunicar e fazer política sem garantias ou plenitude, sem a produção de uma normativa que possa regular as ações humanas.” (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 162).

Nesse sentido, entendemos os professores enquanto sujeitos que não são meros reprodutores de propostas curriculares, mas sim sujeitos que produzem seus próprios sentidos em torno de currículo. Enquanto sujeitos construtores decisivos, os professores reinterpretam e

recontextualizam estas propostas em seus cotidianos. Portanto, a partir dos seus discursos, podemos observar este movimento de produção de sentidos.

A fim de analisarmos estes sentidos em torno da reforma curricular do Ensino Médio, questionamos as percepções dos professores colaboradores da pesquisa. Nesse âmbito, selecionamos falas que trazem os principais aspectos realçados por estes professores.

O primeiro eixo a ser contemplado na discussão, diz respeito aos significados que os professores construíram em torno da reforma, em linhas gerais. Desta forma, destacamos os seguintes discursos:

Professora I: Vejo como uma mudança na estrutura do Ensino Médio. Uma das intenções é de permitir que os estudantes escolham possibilidades para sua aprendizagem, visando áreas do conhecimento que estejam próximas a futura escolha de formação.

Professor II: Acredito que a proposta foi muito interessante e buscou resolver uma dificuldade estrutural do Ensino Médio no Brasil [...] não era possível continuar do jeito que estava. Porém, acho que o que tem ocorrido não é o que foi imaginado. A proposta da reforma foi e continua sendo necessária, mas a forma como foi feita e tem sido executada tem trazido grandes prejuízos para os alunos e para os professores.

Professor III: Vejo como uma reforma feita sem participação das pessoas que seriam afetadas. (QUESTIONÁRIO, 24/03/2023)

Como podemos visualizar nos discursos, observamos uma multiplicidade de sentidos produzidos pelos professores. Nos discursos da Professora I e do Professor II, ao exporem, respectivamente, que vêm à reforma como “uma mudança na estrutura do ensino médio”, a qual permite aos estudantes a possibilidade de escolha diante das áreas de conhecimento preteridas por eles; e que “a proposta foi muito interessante e buscou resolver uma dificuldade estrutural do Ensino Médio no Brasil”, podemos observar que eles compreendem a reforma enquanto algo positivo, que de fato veio a ocasionar alterações, ao passo que reconhecem a sua necessidade.

Porém, como podemos observar na fala do Professor II, que, apesar de atribuir um sentido positivo à reforma, ele reconhece que: “o que tem ocorrido não é o que foi imaginado. Compreende-se há uma desestabilização entre o que foi proposto no âmbito dos discursos da reforma curricular, e o que de fato vem ocorrendo no contexto específico das escolas. O professor entende que a forma como esta reforma vem sendo formulada, tem gerado prejuízos aos alunos e professores.

O reconhecimento da necessidade da reforma curricular, por parte dos professores, condiz com a movimentação das entidades nacionais da educação que vieram atuando desde a formulação do PNE (2014), as quais já vinham idealizando e mobilizando ações em torno desta

reforma, visto que se compreende a necessidade dessas mudanças estruturais no referido segmento. No entanto, a reforma vem a ocorrer de uma forma antidemocrática.

A começar pelo próprio projeto de reformulação dessas políticas, podemos enxergar, enfatizando a fala do professor III, que se tratou de “uma reforma feita sem participação das pessoas que seriam afetadas.”, onde se aponta que sequer houve o preparo desses professores para lidarem com as alterações vigentes. Portanto, reconhece-se o caráter impositivo dessas políticas.

Dessa forma, destacamos que o processo decisório se encontra majoritariamente concentrado nos sujeitos que comandam as políticas curriculares provenientes da reforma. Este processo, ao ser verticalizado e unilateral, centra-se em uma perspectiva antidemocrática, uma vez que se concentra na tentativa de bloquear a participação dos sujeitos a serem afetados diretamente por estas políticas.

Apoiados em um discurso que destaca a necessidade da reforma curricular, os agentes reformadores atuam na reformulação dos currículos, que se concentram na tentativa de impor a racionalidade neoliberal (COSTA; SILVA, 2021), enxergando a educação enquanto reprodutora dessa racionalidade, ao realçarem que a solução dos problemas desse setor encontra-se, exclusivamente, nas mãos destes reformadores e de suas iniciativas.

Segundo Dardot e Laval (2019), o neoliberalismo se caracteriza em um projeto que busca inserir tanto os indivíduos, quanto as instituições educacionais, à uma lógica de “guerra implacável”, onde, gradativamente, a resistência destes, vem sendo deturpada. O que acaba por desativar o coletivo. Isto é, a falta de participação dos sujeitos a serem afetados por estas políticas, faz parte do interesse da racionalidade mercadológica preservada, a fim de fortalecerem a hegemonização dos sentidos em torno de currículo.

Dessa forma, os docentes são excluídos do processo decisório acerca dos rumos das reformulações curriculares. Este movimento condiz com a racionalidade prevalecente nestas políticas. Como realça LOPES:

Essas políticas instituem um conjunto de orientações que conduzem à desintelectualização dos docentes, posicionando-os no lugar de facilitadores ou mediadores da aprendizagem e de instrutores ou aplicadores dos materiais didáticos e das avaliações elaborados por especialistas. hegemonizadas. (2018, p. 149)

Nessa linha, podemos visualizar que a participação e reconhecimento dos professores enquanto sujeitos construtores decisivos nas políticas curriculares, não condiz com os interesses dominantes na formulação e “imposição” destas políticas. Uma vez que, os discursos cristalizados neste meio, caminham em direção à “desintelectualização” destes professores, os

quais são vistos enquanto sujeitos que apenas estão sob a responsabilidade de “aplicar” as propostas curriculares.

Portanto, nessa perspectiva que se concentra na tentativa de bloquear o fluxo do diferir presente no movimento de produção de sentidos em torno do currículo, não há espaço para se considerar as necessidades e contextos dos professores, visto que se encontram limitados pelas imposições.

Além dessa tentativa de bloqueio do poder decisório dos profissionais da educação, na realidade, as políticas entram em contradição. O Professor III, ainda na sua fala, expõe que “não houve preparo dos docentes”. E ainda, em outra fala do mesmo sujeito, ele coloca como desafios no seu trabalho docente, os seguintes pontos: “Falta de formação continuada, não cumprimento das etapas de implementação, falta de material, e falta de estrutura das escolas para a prática” (QUESTIONÁRIO, 24/03/2023). Essa dificuldade também aparece na fala da Professora I, quando relata: “dificuldade de adaptação às novas diretrizes” (idem).

A partir desses discursos, podemos ver a própria desestabilização dos discursos vigentes nas políticas curriculares. Com isso, retomamos a estratégia 1 da meta 03 do PNE (2014), que “garante”: a aquisição de equipamentos e laboratórios; a produção de material didático específico; e a formação continuada de professores. De todos esses aspectos, observamos que na realidade, faltam materiais e infraestrutura adequada das escolas, que, em seus contextos específicos, não têm a possibilidade de acolher as propostas. Quando nem mesmo os professores têm acesso à prometida preparação. Em seus discursos, vemos o quanto se encontram marginalizados e desalinhados diante dessas políticas.

O que está em curso, segundo Pimentel Junior, é a reformulação de todos os currículos escolares pelos códigos e habilidades “sugeridas” pela BNCC para os anos específicos de escolarização, sem considerar a infraestrutura escolar. Isso acaba por restringir os indivíduos e instituições escolares. Nessa linha, o mesmo autor sintetiza:

a BNCC, por ser um universal que se quer absoluto ao definir o que é essencial à todos os currículos e escolas, pode estar impondo restrições severas aos múltiplos contextos e espaços educacionais, na medida em que coloca a si mesma fora de qualquer possibilidade de debate e reformulação em resposta às demandas singulares desses mesmos contextos, extirpando mecanicamente práticas e experiências curriculares em curso, em nome de um pacto hermenêutico curricular que se quer absoluto e universal, para todos. (PIMENTEL JUNIOR, 2021, p. 16)

O que ocorre, segundo as falas dos professores, são as tratadas restrições sofridas nos diversos contextos educacionais. Uma vez que os próprios sujeitos envolvidos nas dinâmicas escolares, têm os seus espaços limitados a identidades curriculares outras que ocupam a posição

contingente de domínio diante do contexto macro, que esbanja para o contexto micro do chão das escolas.

Ao explorar as produções discursivas dos professores, encontramos outro eixo, que corresponde aos itinerários formativos. Contudo, prosseguimos com as falas:

Professora I: vejo que uma das intenções da reforma é de permitir que os estudantes escolham possibilidades para sua aprendizagem, visando áreas do conhecimento que estejam próximas a futura escolha de formação.

Professor II: na prática não tem sido dada a oportunidade de os jovens escolherem o itinerário formativo que desejam, o que faz com que eles sejam obrigados a escolher aquilo que a escola oferta. (QUESTIONÁRIO, 24/03/2023)

A Professora I, em seu discurso, mobiliza a compreensão da reforma enquanto uma alteração estrutural que visa dar espaço para a possibilidade de escolha por parte dos alunos, de acordo com seus interesses e áreas de formação. Porém, em contrapartida, o Professor II enfatiza que o que tem ocorrido, não condiz com o que fora idealizado. Isto, justamente, pelo caráter limitado de escolhas em torno dos itinerários formativos por parte dos estudantes.

Em outros momentos, a Professora I, ainda que reconheça as intenções da reforma, ainda aponta desafios, tanto no âmbito do trabalho docente, quanto na vivência dos estudantes. Primeiro, ela relata que a presença de poucas formações a respeito dos itinerários. Em seguida, ela enfatiza as dificuldades dos alunos:

os estudantes por exemplo, apresentam algumas dificuldades em despertar e desenvolver o lado protagonista, além disso demonstram pouco interesse nas disciplinas de eletivas e itinerários formativos, consideram disciplinas que não precisam ser "levadas a sério". Acredito que parte dessa desmotivação vem dos estudantes não conhecerem a intenção da reforma do Ensino Médio, uma vez que foi algo implementado sem a participação da sociedade. (QUESTIONÁRIO, 24/03/2023)

Nesse sentido, é enfatizada uma contradição no que diz respeito, justamente, ao protagonismo e ao poder de escolha dos alunos. Cujos, encontram-se limitados, pois é a escola que determina opções de itinerários formativos, sendo os alunos obrigados a vivenciarem uma formação que estiver disponível no momento. Estes estudantes se encontram desinteressados, desmotivados e desalinhados aos itinerários, visto que desconhecem as intencionalidades da ação.

Segundo Bezerra (2022, p. 22), os itinerários são “concebidos discursivamente como expressão de flexibilização curricular, já que por se encontrarem na chamada parte diversificada do currículo; é a partir deles que os estudantes podem construir suas trajetórias individuais, aprofundar seus conhecimentos na área desejada”.

Dessa forma, os discursos da reforma curricular, realçam a suposta liberdade de escolha dos estudantes, oferecida pela adesão do Novo Ensino Médio, é propiciada a partir dos itinerários formativos, os quais “possibilitam” a decisão destes sujeitos em torno dos seus caminhos formativos. Sendo estes, responsabilizados pelas suas escolhas em torno de suas formações. Porém, este próprio discurso se fragmenta no âmbito das realidades escolares, uma vez que este poder de escolha é limitado e pré-determinado.

Assim, as escolas dispõem de itinerários formativos que condizem com as condições estruturais da instituição. Este aspecto em si, já limita a experiência, tanto da escola, no sentido de não prover de recursos para ampliar o leque de opções; quanto para os alunos, para os quais são disponibilizados leques precários em opções. Que, muitas vezes, nem mesmo condizem com suas trajetórias formativas idealizadas. Nesse âmbito, retomamos que

Esses Itinerários Formativos [...] estão ligados, demandados nessa política, discursivamente pela racionalidade neoliberal. Essa política, portanto, nega aos jovens espaços para a vivência de experiências contextuais, já que esses itinerários devem estar em consonância com a BNCC. Ao mesmo tempo, implicitamente, ela busca responsabilizar os jovens por suas escolhas e trajetórias. (BEZERRA, 2022, p. 122)

Isto é, todo esse discurso que sedimenta estas reformulações curriculares para o NEM, ao se subsidiarem na ideia de dar espaço e responsabilidade aos estudantes sobre suas escolhas e suas trajetórias formativas, interligam-se a uma perspectiva neoliberal. A qual, na realidade, não oferece este espaço ao aluno. Pelo contrário, estas políticas caminham em direção à negação destes espaços, que são ocupados pelas limitações à BNCC e pela própria ideia de responsabilização do estudante.

Além disso, os professores também visualizam um movimento de exclusão de determinadas áreas de conhecimento que dialogam com o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Dentre os apontamentos das defasagens percebidas pelos professores, eles realçam: “perda de estudos na formação geral, falta de possibilidade de desenvolver o raciocínio crítico mais aguçado; falta de execução de itinerários voltados para humanas e linguagens.” (PROFESSOR II, QUESTIONÁRIO, 24/03/2023); e “diminuição de carga horária de disciplinas importantes” (PROFESSOR III, QUESTIONÁRIO, 24/03/2023).

A partir destes elementos, torna-se claro um projeto de exclusão de determinadas áreas de conhecimento que viriam a ir além de uma perspectiva conteudista e precarizada do conhecimento, que acabam por sofrer a redução da carga horária e até mesmo a exclusão da existência de itinerários que contemplem estas áreas.

Nessa linha, os professores também destacam a redução da carga horária da formação geral básica. Como realça o Professor II (QUESTIONÁRIO, 24/03/2023): “a redução da

formação geral básica traz grandes prejuízos à formação do senso crítico e da consciência cidadã, que é papel da escola desenvolver”. Este aspecto é prejudicial, uma vez que se propicia uma perspectiva conteudista, onde se nega o espaço de reflexão.

Novamente, podemos perceber que o que ocorre neste movimento de reformulação curricular, é a adequação do currículo às competências e habilidades “sugeridas” pela BNCC (PIMENTEL JUNIOR, 2021), onde há a tentativa de bloquear outras formas de se pensar e viver o currículo. Por isso mesmo, essa perspectiva, onde o terreno de decibilidade é violado, é conivente e estratégico, a este projeto, que vem a impor propostas curriculares que se concentram na tentativa de silenciar o espaço e conhecimento necessários ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Com as imposições da reforma, conhecimentos significativos à formação humana ficam em segundo plano. Este projeto exclui as camadas populares do processo formativo integral, condenando-as a condições precárias diante do mercado de trabalho. Ao passo que nega o direito de reflexão e criticidade diante da realidade, ao preconizar um currículo tecnicista e conteudista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos caracterizar as políticas curriculares do Novo Ensino Médio e identificar os sentidos de currículo produzidos pelos discursos que permeiam a formulação dessas políticas, e pelos discursos dos professores colaboradores da pesquisa. A partir dessa trajetória, percebemos que, os professores reconhecem a necessidade de uma reforma curricular para o Ensino Médio, visto que defasagens históricas precisam ser sanadas, a fim de alavancar o desenvolvimento dos estudantes que se encontram neste segmento de ensino. Porém, deparamos com uma pedra no meio do caminho, a partir do momento em que esta reforma está atrelada por um movimento de imposição de políticas curriculares, cujas formulações sequer contaram com a participação da comunidade científica, a qual possui propriedade para pautar os rumos dessas políticas.

Com o poder concentrado nas mãos da extrema direita brasileira, as políticas sociais e educacionais passaram a ser o principal alvo do empresariado, que adere à educação, o papel central de formar indivíduos para o mercado de trabalho. Deixando em segundo plano a formação integral humana.

Com a aprovação do PNE, por meio da lei Nº13.005/2014, e suas metas que visam a melhoria e universalização do Ensino Médio, iniciou-se um projeto em torno da “renovação destas políticas”, que, mais tarde, em contramão, legitimam-se pela lei Nº 13.415/2017, a qual expressa a interdependência desta reforma às propostas curriculares da BNCC. Este vínculo inseparável, concentra-se na tentativa de hegemonizar e alinhar a elaboração dos currículos segundo o que está previsto na BNCC, a qual, como pudemos observar, deturpa a autonomia das escolas.

Nesse movimento, os professores reconhecem que são desconsiderados no âmbito da reformulação curricular, a qual vem reproduzir uma racionalidade neoliberal, que condiz com a tentativa de bloqueio do caráter decisório destes sujeitos, ao excluírem-vos do processo de constituição dessas políticas.

Estas políticas também vão em direção à desconsideração do aluno. Cristaliza-se o discurso de que essa reforma garante, por meio da adesão aos itinerários formativos, um local de protagonismo por parte dos estudantes, que então têm a possibilidade de agir em torno das suas trajetórias formativas. Com os discursos dos professores, podemos observar que isso não ocorre na realidade, uma vez que esses alunos se encontram à mercê das opções de itinerários oferecidos pelas escolas, de acordo com as condições das instituições. Além de que estes estudantes sofrem o impacto de um discurso que os responsabiliza a fazerem suas próprias escolhas e desenvolverem um bom desempenho.

No âmbito de uma perspectiva discursiva, compreendemos que, embora os discursos prevaletentes em torno das políticas curriculares do ensino médio estejam adquirindo domínio no momento, entendemo-los como precários e contingentes. Sendo passíveis de constantes destabilizações. Portanto, não podem ser encarados como fixos e universais. Dessa maneira, enxergamos que há possibilidades outras de ressignificações em torno das políticas curriculares, que podem se alinhar a perspectivas que encaram o currículo como uma ferramenta de libertação e expressão de diversas identidades.

Dessa forma, entendemos que a presente pesquisa suscita questões para pesquisas futuras, as quais podem ser motivadas pelas seguintes questões: “Como ocorre o processo de preparação dos professores para lidarem com as propostas curriculares elencadas na reforma curricular no ensino médio?”; “Quais são os principais desafios percebidos e vivenciados pelos estudantes que vivenciam o Novo Ensino Médio?”; e: “Como vem ocorrendo a reforma curricular no âmbito das vivências escolares do contexto específico do município de Caruaru?”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernando. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva. Recife, 2018b.

BEZERRA, Almir Antonio. Políticas de reformulações curriculares para/no ensino médio: configurações e sentidos de itinerários formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no Agreste Pernambucano. (171f.) Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea- Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

_____. Lei Nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.html>. Acesso em: 05 Set. 2022. Acesso em: 09 set. 2022.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na Teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). Pós Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre, 2008.

COSTA, Renally Vital de; SILVA, Luciana Leandro da. Sistema de avaliação municipal da aprendizagem (SAMA) na rede municipal de ensino de campina grande/pb: impactos no trabalho docente. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 2, p. 924-949, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss2articles/costa-silva.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do Novo Neoliberalismo. Artigo de Pierre Dardot e Christian Laval. Instituto Humanitas Unisinos, 2019. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>>.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os Sentidos de Docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. Educação Unisinos, v. 22, n. 1, p. 7-15, jan./mar. 2018. DOI:<https://dx.doi.org/10.4013/edu.2018.221.01>.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Currículo e Políticas Públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: Empresários dão as cartas na escola pública. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 set. 2022.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G. G. Políticas de Currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. A teoria do discurso na pesquisa em educação. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 133-167.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Para Currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento Para Quem?. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 set. 2022.

MENDONÇA, Daniel de, Org.; LINHARES, Bianca de Freitas. Org. Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe: implicações teóricas e analíticas. São Paulo: Intermeios, 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a Urgência do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Sintetizando%2C%20as%20quest%C3%B5es%2Dchave%20da,os%20resultados%20do%20desempenho%20escolar>>. Acesso em: 02 out. 2022.

PIMENTEL JUNIOR, Clívio. Demandas discursivas regulatórias para “fazer a BNCC sair do papel” no Oeste da Bahia. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23806/15737>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. I ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

**IZABELLE VENUS BARBACHAN
ALBUQUERQUE**

**O NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS NO ÂMBITO DAS DISCURSIVIDADES
DOS PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada(o) em Pedagogia.

Caruaru, 09 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
NFD/CAA – UFPE
(Orientadora)

Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná
NFD/CAA – UFPE
(Examinadora interna)

Profa. Ma. Ana Priscila de Lima Araújo Azevedo
CAA - UFPE
(Examinador interno)