



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

ALMIR ANTONIO BEZERRA

**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**

Caruaru

2022

ALMIR ANTONIO BEZERRA

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

Caruaru

2022

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

B574p

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. / Almir Antonio Bezerra. – 2022.
170 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2022.

Inclui Referências.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Currículos – Mudança – Pernambuco. 3. Disciplina escolar. 4. Ensino médio – Pernambuco. 5. Educação integral – Pernambuco. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2022-041)

ALMIR ANTONIO BEZERRA

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 01/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Maria Angélica da Silva (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Alagoas

Dedico este estudo aos ex-presidentes **Luiz Inácio Lula da Silva** e **Dilma Vana Rousseff** pelas políticas educacionais desenvolvidas e, assim, terem dado a oportunidade de filhos de agricultores não apenas adentrarem à Universidade Pública de qualidade, mas também poderem concluir um curso de Graduação e/ou Pós-Graduação Stricto Sensu.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é a melhor maneira de demonstrar reconhecimento, importância, privilégio e gratidão pelas oportunidades recebidas, experiências vividas através de caminhos trilhados sobre as bênçãos de Deus e de orientações de pessoas iluminadas e acolhedoras. Nesse sentido, agradeço:

A **Deus**, pelo dom da vida, pelas graças alcançadas e pelo fôlego dado para eu poder percorrer os caminhos trilhados;

Aos meus pais, **Edileuza e João**, pela incansável luta pela minha formação humana, intelectual diante de tantas dificuldades e adversidades postas pela vida e pelo contexto socioeconômico. Vocês me ensinaram que a formação humana passa pelo respeito e valorização ao outro, ao mesmo tempo em que as conquistas são frutos do estudo e do trabalho.

À minha esposa e amiga, **Cyndy Camilla**, pela compreensão da importância desse momento formativo em/para minha vida e pelas partilhas. Com você os dias têm sido mais leves e a caminhada da vida tem sido mais significativa em meio aos processos de construção e reconstrução das páginas da vida;

Em especial à minha querida orientadora, **Prof^a. Dr^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida**, por acreditar no ser humano, por acreditar em mim, ensinando-me, através dos diálogos formativo-reflexivos que a educação está para o desenvolvimento humano e, assim, enquanto professor e pesquisador temos responsabilidades para com o ser humano e para com a sociedade. Gratidão, **Nina**, pelo encorajamento à pesquisa, pela cumplicidade humana, profissional-acadêmica e, dessa forma, pelas aprendizagens que me proporcionou;

Aos **professores Dr^a. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná, Dr^a. Maria Angélica da Silva e Dr^o. Alexandre Simão de Freitas** pela disponibilidade, generosidade, seriedade e leitura cuidadosa desta pesquisa desde o momento da qualificação. Gratidão pela enor contribuição em minha formação enquanto professor e pesquisador;

Em nome de **Rosângela Félix, Edna Teixeira, Suely Lima, Rosa Mendes e Maria Gorete**, minhas professoras desde a Educação Básica, gostaria de agradecê-las pelos exercícios (movimentos) para a minha formação. Vocês são igualmente referências para minha formação humana e profissional;

Aos amigos, **Almir Moura, Danielle Santos, Arani Santos, Waneza Araújo, Débora Araújo, Leandro Soares, Whoshington Lima, Élide Ferreira, Daniele e Marcikelle Dias**, pelo apoio, conversas e incentivos;

Às **EREM Cônego Fernando Passos** (Passira-PE), **EREM Manoel Guilherme da Silva** (Passira-PE) e à **Escola Pastor João Adalgiso** (Jaboatão-PE), em nome de Fabíola Silva, João Batista, Edna Teixeira, Simone Barbosa, Ezeclianis Barros e Charlyton Silva, pelos movimentos feitos para que eu pudesse concluir esse curso;

Aos professores **Dr.^a Carla Patrícia Aciolli Lins Guaraná, Dr.^a Allene Carvalho Lage, Dr.^o Saulo Ferreira Feitosa, Dr.^o Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda e Dr.^o Mário de Faria Carvalho** pelas contribuições ao longo da minha formação;

À professora **Dr.^a Maria Júlia Carvalho de Melo** pela generosidade, seriedade e reflexões ao longo dessa pesquisa. Tenho por ti imenso respeito, carinho e admiração;

A **Vanessa Azevedo, Tamires, Ana Priscila, Priscila Magalhães, Crislainy e Alerly Santana**, pelas contribuições, conversas formativas. Vocês são seres humanos maravilhosos que a vida acadêmica me apresentou;

Aos colegas da **turma 2020 do PPGEduc** pelas aprendizagens partilhadas;

À **UFPE**, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), em especial à Prof.^a Dr.^a Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles e ao Secretário do Programa, Rodrigo Albuquerque, pela gentileza, informações, acolhida e, assim, tornar minha formação possível;

Aos **professores e estudantes** sujeitos da pesquisa por acreditarem na importância dela, abrindo espaços para compartilharem experiências, anseios e angústias;

Ao **Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais**, pelos momentos ricos de estudo, partilhas e aprendizagens construídas;

E a **todas as pessoas** que contribuíram para realização desse trabalho.

Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Motos e fuscas avançam os sinais vermelhos
E perdem os verdes somos uns boçais
[...]
Será que nunca faremos senão confirmar
A incompetência da américa católica
Que sempre precisará de ridículos tiranos?
Será, será que será, que será, que será
Será que esta minha estúpida retórica
Terá que soar, terá que se ouvir por mais zil anos?
Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Índios e padres e bichas, negros e mulheres
E adolescentes fazem o carnaval
Queria querer cantar afinado com eles
Silenciar em respeito ao seu transe, num êxtase
Ser indecente mas tudo é muito mau
[...]
Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Morrer e matar de fome, de raiva e de sede
São tantas vezes gestos naturais
[...]
(PODRES, 1984, 1 vídeo)

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada de **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** teve como objetivo analisar configurações e sentidos de políticas curriculares a partir de disciplinas eletivas estabelecidas por professores e por estudantes nos movimentos discursivos feitos nas escolas na constituição de política de currículo. Nesse sentido, esse estudo insere-se no debate sobre políticas curriculares. Assim, tomamos como percurso teórico-metodológico, uma perspectiva discursiva a partir das contribuições de (LACLAU; MOUFFE, 2015) e (MOUFFE, 2015; 2019), pois movimentamo-nos na mobilização de referenciais do pós-estruturalismo nas políticas curriculares, como também inscrevermo-nos numa abordagem discursiva de políticas curriculares, que tomou como base os estudos de (DARDOT; LAVAL, 2016), (BROWN, 2019), BALL (2016; 2020); (BALL; MAINARDES, 2011), inscritos no pós-marxismo para explicitar como o neoliberalismo tem afetado profundamente os sentidos de currículo na atualidade, negando as políticas curriculares contextuais. Diante disso, percebemos que o neoliberalismo ressoa na educação através de políticas curriculares verticalizadas, ecoando nela por meio de reformulações curriculares que desconsideram as subjetividades contextuais das escolas, ignorando as decisões políticas delas, como se a política curricular não se desse por meio de decisões políticas e que qualquer configuração política não acontecesse através de articulações. Dessa forma, as políticas neoliberais são decisões políticas estabelecidas a partir de um ponto nodal que procura estabilizar discursos, identidades e subjetividades (LOPES, 2018) a partir da ideia de educação de qualidade, voltada para a preparação de jovens para o mercado de trabalho. Nesse sentido, nosso estudo apontou ainda que as políticas curriculares nas escolas do agreste de Pernambuco vêm se configurando nos inter cruzamentos de atendimento a racionalidade neoliberal. Portanto, as eletivas, enquanto Itinerários Formativos, tentam negar as verdades contextuais, pois estão atreladas à BNCC, configurando no eixo do empreendedorismo na perspectiva de desenvolvimento de subjetividade neoliberal a partir de movimentos formativos de jovens empreendedor. Com isso, existe uma falsa ideia de flexibilização curricular.

Palavras-chave: políticas curriculares; reformulação curricular; itinerário formativo; eletivas; ensino médio.

ABSTRACT

The present research, entitled **Curriculum reformulation policies for/in high school: configurations and meanings of training itineraries from the law 13.415/2017 in full-time schools in the countryside of Pernambuco**, aimed to analyze configurations and meanings of curricular policies from elective disciplines established by teachers and students in the discursive movements made in schools in the constitution of curriculum policy. In this sense, this study is part of the debate on curriculum policies. Thus, we take as a theoretical-methodological path, a discursive perspective from the contributions of (LACLAU; MOUFFE, 2015) and (MOUFFE, 2015; 2019), as we move in the mobilization of post-structuralism references in curricular policies, such as we also subscribe to a discursive approach to curriculum policies, which was based on the studies of (DARDOT; LAVAL, 2016), (BROWN, 2019), BALL (2016; 2020); (BALL; MAINARDES, 2011), inscribed in post-Marxism to explain how neoliberalism has profoundly affected the meanings of curriculum today, denying contextual curriculum policies. In view of this, we realize that neoliberalism resonates in education through verticalized curricular policies, echoing in it through curricular reformulations that disregard the contextual subjectivities of schools, ignoring their political decisions, as if curricular policy did not occur through political decisions. and that any political configuration did not happen through articulations. In this way, neoliberal policies are political decisions established from a nodal point that seeks to stabilize discourses, identities and subjectivities (LOPES, 2018) from the idea of quality education, aimed at preparing young people for the job market. In this sense, our study also pointed out that curricular policies in schools in the countryside of Pernambuco have been configured in the intersections of service to neoliberal rationality. Therefore, the electives, as Formative Itineraries, try to deny the contextual truths, as they are linked to the BNCC, constituting the axis of entrepreneurship in the perspective of developing neoliberal subjectivity from the formative movements of young entrepreneurs. With this, there is a false idea of curricular flexibility.

Keywords: curriculum policies; curriculum reformulation; training itinerary; electives; high school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1 -	Indicadores educacionais	24
Gráfico 1 -	Produções acadêmicas analisadas	33
Mapa 1 -	Mapa de Pernambuco dividido por Regiões	38
Figura 1 -	Matriz Curricular para o Ensino Médio em tempo Integral	39
Diagrama 2 -	Eixos estruturantes de Itinerários Formativos	41
Diagrama 3 -	Perfis das escolas	44
Diagrama 4 -	Jornadas das EREMs	44
Mapa 2 -	Localização geográfica da cidade de Salgadinho, Agreste de Pernambuco	45
Mapa 3 -	Localização geográfica da cidade de Limoeiro, Agreste de Pernambuco	46
Quadro 1 -	Perfil socioprofissional dos professores colaboradores da pesquisa	49
Gráfico 2 -	Perfil profissional Docente	51
Diagrama 5 -	O neoliberalismo	58
Figura 2 -	Consulta popular (Senado Federal) - Reforma do Ensino Médio	67
Figura 3 -	IDBED: Ensino Médio - Resultados e Metas	74
Figura 4 -	Evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa - Brasil 2016 – 2020	89
Diagrama 6 -	As 10 (dez) competências da BNCC- palavras chave	106
Figura 5 -	Temas integradores nos projetos integrados	107
Figura 6 -	Eixos da obra didática Projeto de Vida	109
Quadro 2 -	Nomes das eletivas das escolas	111
Gráfico 3 -	Configurações de eletivas em escolas em Tempo Integral no Agreste Pernambucano	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas do Ensino Médio por dependência administrativa - (anos 2016 a 2020)	73
Tabela 2 - Matrículas do Ensino Médio por dependência administrativa e por série (ano 2020)	79
Tabela 3 - Matrículas do Ensino Médio por dependência administrativa e por série (ano 2019)	81

LISTA DE SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEPG	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COVID 19	Coronavírus <i>Disease</i> 2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNem	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
EU	União Europeia
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNem	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
STEAM	Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática
TCT	Tema Contemporâneo Transversal
TD	Teoria do Discurso
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações para Infância
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	O NEOLIBERALISMO E SUAS ARTICULAÇÕES COM AS REFORMAS EDUCACIONAIS: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	22
2	MEU CAMINHO NÃO SOU EU, É OUTRO, É OS OUTROS: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	28
2.1	CONTEXTO DA PESQUISA (ESCOLAS ENQUANTO LÓCUS DE PESQUISA)	37
2.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	47
2.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	52
3	POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA	55
3.1	SENTIDOS DISCURSIVOS DE POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO	64
3.2	CURRÍCULO: ESPAÇO-TEMPO DE SIGNIFICAÇÕES	70
3.3	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ASPECTOS CONTEXTUAIS	72
3.4	POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19	84
4	A REFORMA CURRICULAR DO “NOVO ENSINO MÉDIO”: A ESTÚPIDA RETÓRICA?.....	93
4.1	MOVIMENTOS DE AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR, IMPLANTAÇÃO DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O NOTÓRIO SABER	94
4.2	SENTIDOS DE POLÍTICA CURRICULAR INSTITUÍDA PELA LEI 13.415/2017	98
4.2.1	Competência e habilidade: sentidos discursivos emergidos na política curricular para o ensino médio	102
4.3	O PNLD PROJETOS INTEGRADORES E PROJETO DE VIDA ENQUANTO NOVA POLÍTICA CURRICULAR	106
5	MOVIMENTOS DISCURSIVOS DE POLÍTICAS CURRICULARES NO NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS	

	DO AGRESTE PERNAMBUCANO: SENTIDOS CONSTITUÍDOS EM DISCIPLINAS ELETIVAS	111
5.1	ELETIVAS: ESPAÇO DISCURSIVO PARA O APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTO	116
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO	138
	APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA (ESTUDANTE)	139
	APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA (PROFESSOR/A)	140
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA COLABORADORES (AS) DA PESQUISA (ESTUDANTE)	141
	APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA COLABORADORES(AS) DA PESQUISA (PROFESSOR/A)	143
	APÊNDICE F - ROTEIRO PARA ENTREVISTA (PROFESSORES)	147
	APÊNDICE G – LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES (CORPUS DE DADOS)	148
	ANEXO A – PROGRAMAS DE ELETIVAS DE ESCOLAS DE REFERÊNCIAS EM ENSINO MÉDIO LOCALIZADAS NO AGRESTE DE PERNAMBUCO	153

1 INTRODUÇÃO

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. [...] Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré- pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe, passará a existir.¹

Essa pesquisa intitulada de *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* nasce das tensões existentes, vividas na escola, imbricadas pelos contextos da formação acadêmica e atuação profissional em vista à implementação dessa política curricular para a última etapa da Educação Básica.

Começando pelo início, no sentido clariceano das palavras, consideramos que para a existência dessa política educacional, regulamentada através da Lei 13.415/2017, há a pré-história da pré-história. Ou seja, o neoliberalismo incidindo sobre a educação. Portanto, não podemos percebê-lo apenas como ideologia e/ou doutrina econômica, mas também como tecnologia política.

Desta forma, essa pesquisa está inscrita no campo das políticas curriculares (terreno de embates, de “monstros apocalípticos” (LISPECTOR, 1998), em que as tensões existentes ou porvir estão em constantes movimentos de disputas por significações e ressignificações de políticas curriculares nos âmbitos da escola e dos sistemas (redes) de ensino).

A partir disso, o interesse pelo presente estudo emerge de meu percurso trilhado na academia enquanto licenciado em Letras (Português e Inglês e suas respectivas literaturas). Sou professor de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Pernambuco, atuando no Ensino Médio há mais de dez anos. Atualmente, estou como Coordenador Pedagógico² em uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) no Agreste de Pernambuco, exercendo essa função a aproximadamente 4 (quatro) anos, e como professor regente de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Jaboatão dos Guararapes/Pernambuco. Disso, nasce o meu interesse pessoal, profissional e acadêmico em querer compreender as políticas de reformulações curriculares no Ensino Médio, face a Lei 13.415/2017, nesses movimentos do chão da escola (lugar onde se produz e ressignifica (vice-versa) políticas curriculares), passando pelos contextos macro (o sistema) e o intermediário (as condições do estabelecimento de ensino) em diálogo com outras pesquisas (SAMPAIO; LEITE, 2015).

¹ LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998 (fragmento).

² Na rede estadual de educação de Pernambuco o Coordenador Pedagógico é denominado de Educador de Apoio.

O desejo por essa investigação, por essa temática, que constitui nosso objeto de pesquisa, é resultado também de experiências acadêmicas vividas no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), fruto do projeto de interiorização de universidades públicas federais, iniciada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que deu a oportunidade à população brasileira (historicamente excluída) de realizar um curso superior em universidade pública com qualidade social. Assim, a partir desses percursos, sentimos a necessidade de pesquisar, de analisar configurações e sentidos de Itinerários Formativos nesse “novo” formato de Ensino Médio no Brasil, e, especificamente no Agreste de Pernambuco.

Nesse contexto, é preciso dizer que o “novo” Ensino Médio chega a Pernambuco no início do ano letivo de 2018, logo após a aprovação da Lei da Reforma pelo Ministério da Educação (MEC). O governo do estado, através da secretaria estadual de educação, implanta um projeto piloto³ para reconfigurar o Ensino Médio, e, assim, atender ao dispositivo normativo de nº 13.415/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil. Dessa forma, é lançado o desafio às escolas e, por sua vez, aos professores e aos coordenadores pedagógicos, a trabalharem com disciplinas eletivas.

A princípio as orientações dadas às escolas, já que se trata de uma reforma verticalizada, e à comunidade escolar de modo geral, por meio de agências ligadas ao campo da educação e mídias impressa, digital-televisiva-radiofônicas, era que havia a necessidade de se construir um Ensino Médio mais atrativo para os jovens, tendo em vista que historicamente ele se apresenta como grande desafio à Educação Básica em vista a baixa qualidade apresentada através dos exames padronizados, assim como alta taxa de abandono e reprovação escolar.

Dessa forma, o projeto piloto em Pernambuco trazia como novidade disciplinas eletivas na matriz curricular para o Ensino Médio. Componentes curriculares como Projeto de Vida e Empreendedorismo, integrante também desse projeto piloto, constituinte também da reforma, já figuravam-se nos currículos de Ensino Médio em Pernambuco desde 2011 com essas mesmas nomenclaturas. Em outrora apresentavam-se como Educação para o Trabalho. Tudo isso em decorrência de uma política mais ampla, o neoliberalismo, que entre tantos sentidos busca

³ Ao decorrer do tempo o Ministério da Educação publica Portarias como a de nº 649, de 10 de julho de 2018, para instituir o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelecer diretrizes, parâmetros e critérios para participação no que se refere a apoio técnico e financeiro (BRASIL, 2018a), assim como a de nº 1.024, de 4 de outubro de 2018, que define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018d).

“instalar o mercado e a moralidade nos locais em que a sociedade e a democracia outrora se encontravam” (BROWN, 2019, p. 132). Ou seja, busca instalar a subjetividade neoliberal, qual seja: instituir um projeto político em que se movimenta na tentativa de redução do poder do trabalho (fim de conquistas trabalhistas, desemprego, contração salarial, revogação de direitos sociais), submetendo a política e a vida social à lógica de mercado, de sujeitos governáveis a partir da lógica capitalista (CUKIER, 2020) e antidemocrática. Assim, os neoliberais percebem força potente na educação pública como instrumento potencializador dessa racionalidade.

As disciplinas eletivas, por sua vez, configuram-se na parte diversificada da nova matriz curricular. Assim, são componentes curriculares de livre escolha do estudante, a partir de temas propostos tanto pelos estudantes quanto pelos professores. Nessa direção, construí-las requer, discursivamente, que desperte o desejo do estudante em estudar o assunto que seja relevante para ambos, já que são oferecidas semestralmente com duas aulas semanais.

A partir dessas questões, novos desafios foram postos nas atuações dos professores e da coordenação pedagógica, visto que percebemos um movimento ambíguo nessa política. Ao mesmo tempo em que essa política se inscreve na lógica do neoliberalismo, ela abre espaço incipiente com as eletivas para a autonomia didático-pedagógica dos agentes da escola na perspectiva de construção do currículo escolar.

Após o conhecimento de como iria se configurar o Ensino Médio, via publicação no diário oficial do estado de Pernambuco de nova matriz curricular, a abertura do ano letivo de 2018 se deu com a problemática de como instituir as eletivas na escola. Para isso, foram realizados alguns encontros com os professores para, a partir do debate, reflexão, experiências de cada um, se construísse os programas, as eletivas para o ano letivo em curso.

E foram desses encontros, nos momentos de formação continuada⁴, na minha atuação enquanto Coordenador Pedagógico, que surge a problematização dessas políticas educacionais e curriculares, no espaço da escola e da sala de aula. Em outras palavras, a partir desses momentos formativos, através das reflexões suscitadas que emerge a pergunta de como e o que construir nas disciplinas eletivas, já que era a novidade no currículo. Disso também emerge meu interesse pela pesquisa.

Construir um currículo para o Ensino Médio tendo a oportunidade de trabalhar com disciplinas eletivas foi visto, tanto pelos professores quanto por mim, como uma oportunidade significativa de desenvolvimento de prática curricular que transgredisse um pouco das práticas curriculares cerceadas, vigiadas pelas avaliações externas. Nesse sentido, vimos nisso a

⁴ Esses encontros eram estabelecidos pela Secretaria de Educação do estado em conformidade com o calendário escolar.

oportunidade de inserir no currículo do Ensino Médio, no âmbito de nossa atuação, conteúdos que até então eram negligenciados pelo currículo prescrito, que determinavam o que ensinar, e assim, não contemplava o que a realidade da escola exigia e/ou o que compreendemos ser importante vivenciar no espaço escolar enquanto conteúdo significativo para a formação dos jovens.

Apesar da liberdade limitada, visto também que as eletivas têm uma carga-horária incipiente (tem duas aulas semanais), e da vantagem de experienciar algo que até então não se fazia presente na política curricular oficial, essa política causou impacto não apenas na atuação dos professores, mas também na minha, visto que mesmo na condição de orientador, que coordena, que decide coletivamente a partir dos vários embates e reflexões, o tempo *cronos* foi um desafio no sentido de sua escassez, principalmente em um contexto educacional em que a política educacional é voltada para resultados em avaliações externas, taxas de aprovação, reprovação e abandono. O calendário escolar estabelecido nos limitava ao negar espaços para encontros com os professores e construção coletiva de proposta curricular.

Pensar na construção de disciplinas eletivas é pensar também na política educacional em vigor, como também pensar a proposta pedagógica da escola onde pondere-se que jovem se pretende formar; que sociedade se deseja construir, principalmente em meio a um cenário de avanço do neoliberalismo que acarreta e significa crises política, econômica, acrescido de uma pandemia (COVID-19).

O Brasil, por sua vez, não encontra-se isolado, mas inserido na dinâmica mundial da política neoliberal. Assim, a racionalidade neoliberal é um fato preponderante a se considerar, visto que seus sentidos passam pelo ataque à democracia, intensificação da desigualdade social, tentativa de diminuição de sentidos do político, redução do Estado social e imposição dos interesses econômicos (BROWN, 2019; DARDOT; LAVAL, 2016).

As crises política e econômica no país, em decorrência dessa nova racionalidade, fomentaram um novo estilo de golpe na democracia. Agora não é mais necessário tanques de guerra nas ruas e militares usurpando o poder como aconteceu em 1964. O novo estilo de golpe é a construção de uma racionalidade em que se busca a decadência da política através da construção de sentidos de corrupção restrita à política, desconfiança nas instituições democráticas e a mídia criminalizando os políticos (FERNANDES, 2020; SOUZA, 2018).

Com essas estratégias discursivas, a democracia brasileira sofreu um golpe em 2016 quando afastaram Dilma Rousseff, ex-presidenta da República Federativa do Brasil, de suas funções legais, sem ter cometido crime de responsabilidade fiscal para o qual foi acusada.

O afastamento de Dilma Rousseff foi um golpe “disfarçado” de processo de *impeachment*, porque teve aparato jurídico (com condenação sem provas); midiático (porque coube à grande mídia difundir o ódio contra o Partido dos Trabalhadores-PT); e parlamentar (porque são na Câmara Federal e no Senado Federal que se consuma o Golpe) em 2016. O objetivo disso era aderir à nova gestão pública, o neoliberalismo, que passa por cima de decisões partidárias, no caso do Partido dos Trabalhadores, a ponto de construir a terceira via (DARDOT; LAVAL, 2016).

Compreendemos que por ser a política um campo de conflitos, de disputas por interesses, é normal o jogo político quando se respeitam as regras do jogo democrático em que cada instituição exerça a sua função de acordo com as regras constitucionais. Assim, tudo o que transgride a normalidade constitucional e está fora da regra do jogo democrático é golpe. Contudo, a saída do caos existente passa pela política através dos acordos políticos com fechamentos parciais, ou seja, fechamentos temporários, posto que os contextos são precários.

Nesse sentido, o processo de *impeachment* de 2016 não representa o combate à corrupção, como foi aludido pela mídia, por parte do judiciário e por parte do parlamento brasileiro, mas significa a reestruturação do Estado através de disputa política que interrompe a normalidade constitucional, desconsiderando as vozes das urnas (temos voto, mas não temos voz) (MOUFFE, 2019); corroendo a democracia.

Essa conjuntura nos coloca em condições mais desafiadora para falar e fazer Educação no Brasil, visto que para além da quebra da normalidade institucional, política, advém o crescimento de grupos neoconservadores e neofascistas que interferem diretamente nas políticas curriculares. Sobre isto basta atentarmos para o projeto Escola Sem Partido, o qual tem como objetivo atacar valores, concepções, projetos, direitos construídos após a Ditadura Militar (ALGEBAILLE, 2019). Com isso, temos ataques aos cursos de Ciências Humanas, concebendo-os como improdutivos, cortes no orçamento da educação em geral, entre outras questões. Nesse sentido, falar e fazer Educação nesse país, além de ser um ato político; é um ato de coragem; ato de valentia em vista a tantas barbáries cometidas.

Nessa direção, temos ainda no país uma crise sanitária, a pandemia da COVID-19, sem precedente, que agravou ainda mais as desigualdades sociais e educacionais. Assim, em março de 2020 as escolas brasileiras foram obrigadas a fecharem as portas como medida necessária para salvar vidas, visto que o isolamento social era a única solução do momento, pois ainda não tínhamos vacina contra o coronavírus. Essa medida necessária dificultou ainda mais a oportunidade de várias crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação escolarizada, pois, face às desigualdades sociais existentes, muitas pessoas ainda não possuem acesso à internet,

tampouco a materiais tecnológicos que as possibilitem dar continuidade aos estudos. Junto a isso, a medida do presidente Bolsonaro foi negar, a estudantes e a professores da Educação Básica, o acesso à internet custeada pelo governo federal. Para isso, ele veta o projeto de Lei nº 3477/2020⁵, o qual possibilitava pelo menos o acesso à internet, apesar de não ser ainda a solução por completo para o desafio da educação em nosso país nesse período pandêmico.

Com todos esses fatos houve o aprofundamento da crise econômica, com retração da economia, desemprego em alta, aumento da miséria. Nesse contexto, novas políticas educacionais e curriculares foram elaboradas no país de formas autoritárias e truculentas. Com destaque para a Lei 13.415/2017, objeto de nossa pesquisa. Em outras palavras, após o golpe, a instituição de políticas educacionais e curriculares deram-se sem diálogo com os professores e pesquisadores em educação, visto que foram elaboradas por agentes externos à educação, nos impondo-as sobre a justificativa de que esse é o caminho para se construir um Ensino Médio mais atrativo para os jovens. Essa forma de fazer política caracteriza-se como medida autoritária, truculenta, impositiva, sem diálogo.

Por sua vez, reiteramos que, as eletivas são espaços dados no currículo do Ensino Médio para se decidir o que deve e/ou pode se ofertar neste, em matéria de conteúdo escolar, a partir do que a escola compreende e/ou julga necessário face à sua realidade/demanda. Contudo, é importante perceber esse projeto piloto de forma contextual. Isto é, ele está inscrito, foi demandado, na racionalidade neoliberal, que compreende a educação como instrumento de construção de sua racionalidade.

Sendo assim, temos como objetivo de pesquisa estudar as políticas curriculares do Ensino Médio brasileiro, ou seja, estudar especificamente os processos de reformulações curriculares, as configurações curriculares a partir da intencionalidade discursiva dada pela Lei 13.415/2017 em escolas de tempo integral no Agreste de Pernambuco.

Nesse sentido, consideramos que “[...] um projeto educacional não deve ser analisado numa relação de continuidade com uma demanda social particular, mas numa relação de articulação” (SOUTHWELL, 2014, p. 145). Assim, partimos da ideia de que as configurações curriculares para/no Ensino Médio brasileiro-pernambucano encontram-se vinculados a movimentos de influências articulados por demandas do contexto das políticas neoliberais

⁵ Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas: ajuda financeira de R\$ 3,5 bilhões iria para estados e municípios durante a pandemia. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas>. Acesso em: 18 de agosto de 2021.

(global) e demandas dos contextos regionais-locais em um movimento constante de conflito-negociação (BALL, 2011; 2020).

1.1 O NEOLIBERALISMO E SUAS ARTICULAÇÕES COM AS REFORMAS EDUCACIONAIS: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

O sentido dessa reforma do Ensino Médio, ao estabelecer uma nova política de currículo, configura-se, discursivamente, no movimento de administração do Estado pelo viés do gerencialismo. Dessa forma, as políticas curriculares são percebidas por ele como um dos pilares para a construção da racionalidade neoliberal à medida que busca formar um sujeito empreendedor. Para isso, componentes curriculares como Projeto de Vida e Empreendedorismo são instituídos enquanto política curricular. Essa política passa pela construção da ideia de competências e habilidades na formação de pessoas, em que esses sujeitos se tornarão competidores entre si. Assim, o sentido de ter competências e habilidades passa pela quebra (enfraquecimento), atenuação de laços de solidariedade humana entre as pessoas. Formar sujeitos competidores têm seus sentidos alastrados para outros campos da vida social. Portanto, essa lógica não se restringe à empresa, mas está presente ideologicamente na escola.

A Reforma do Ensino Médio, ao centrar-se normativamente em discursos mercadológicos, em que competência e habilidade são essenciais para a empregabilidade, encontra-se em diálogo com o contexto global de concepção de educação, em que o Banco Mundial (BM) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) influenciam as políticas curriculares (HYPOLITO; JORGE, 2020) por meio de reformulações curriculares padronizadas e avaliações em larga escala como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que influenciará o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a nível nacional, e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), nível local, respectivamente.

Com essa pavimentação, é preciso pontuar que a atual Reforma do Ensino Médio teve seu nascedouro através da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (primeiro ato de Michel Temer), a qual desemborça na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Esta lei está subordinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), caracterizando-se enquanto política curricular.

Essa política curricular é estruturada esquematicamente da seguinte forma: 60% (sessenta por cento) do currículo destinado para formação geral, denominadas de disciplinas comuns, definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e 40% (quarenta por cento)

para os Itinerário Formativos (SILVEIRA; SILVA, 2018, p. 1771). A partir disso, foram estruturadas as matrizes curriculares para o chamado novo Ensino Médio no Brasil.

Nessa direção, os denominados Itinerários Formativos 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. É nesse espaço que se encontra, inscreve-se, as eletivas.

Os discursos, que legitimam a Reforma do Ensino Médio, que a sustenta, apoiam-se na ideia de crise da educação brasileira (LOPES; MACEDO, 2021). Contudo, é oportuno dizer que são as políticas neoliberais que provocam(ram) crise na educação, uma vez que desvaloriza a produção de conhecimento acadêmico-profissional dos agentes da educação, reduzindo educação à formação para o mercado de trabalho.

A Constituição Federal em vigor em nosso país declara que a educação é um direito de todos e dever do Estado, promovida em colaboração com a sociedade (BRASIL, 2020a). No entanto, o que se percebe é que as políticas neoliberais, ao operarem na educação, direcionam-se para o interior da escola, colocando a responsabilidade para a escola, para os professores e para as família (MARQUES, 2014).

Face a essa realidade, o fato é que o contexto local é influenciado pelo contexto global da política neoliberal. Nessa lógica, Pernambuco, um dos estados da federação, configura-se em um modelo de organização político-administrativa gerencial desde a década de 1990. Esse estado tem como característica político-administrativa o alcance de meta para atender ao mercado (SOUZA, 2016). A educação, assim, é desenvolvida como instrumento para o alcance de metas sobre a lógica mercadológica em que o estado opera. Dessa forma, essa política administrativa se aprofundou nos últimos 15 (quinze) anos, ou seja, vem se intensificando desde o governo Eduardo Campos.

Percebemos que o sentido de educação em Pernambuco é mercadológico, pois as políticas curriculares são concebidas por meio de instrumento regulador chamada de Pacto Pela Educação (PPE).

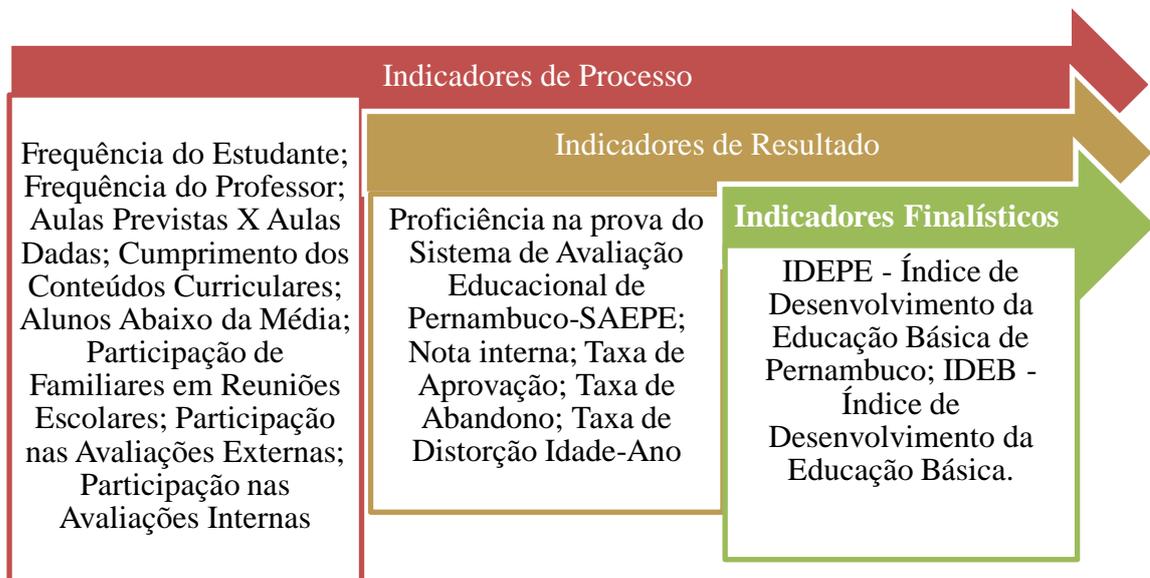
O Pacto Pela Educação busca quantificar a educação através de metas matemáticas. Ele está inserido dentro do projeto de governo que é intitulado pela gestão por resultados. Esse programa de governo insere-se na lógica neoliberal, qual seja: questionamento do político, destruição da democracia (um elemento observado é a fragilização dos sindicatos), autoritarismo, racionalidade capitalista e instalação em todos os aspectos das relações sociais, e situações de rivalidade com a instalação da competição entre as pessoas (DARDOT; LAVAL,

2020). O ranqueamento das escolas, através das metas estabelecidas pelo PPE, é a materialização mais perceptível dessa racionalidade política.

O modelo de gestão por resultado, portanto, é uma forma de gerenciamento em que o Estado está organizado, centrado, administrativamente em políticas de cunho privatista, guiando, assim, as políticas curriculares por instrumentos mercadológicos (SOUZA, 2016).

O Diagrama abaixo ilustra como essas políticas curriculares em Pernambuco são transformadas em números matemáticos (dentro do eixo/movimento que provoca, busca justificá-la (LOPES; MACEDO, 2021) e se alimenta de crises na educação). Nessa direção, a Secretaria de Planejamento e Gestão de Pernambuco (SEPLAG) é o órgão provocador desses feitos.

Diagrama 1 - Indicadores educacionais



Fonte: O Autor (2021)

Esses Indicadores de Processo, Indicadores de Resultado e Indicadores Finalísticos são transformados em números matemáticos. Sendo instrumentos que colocam as escolas estaduais de Pernambuco na condição de empresas, que precisam alcançar metas estabelecidas por órgão externo à educação, sem, assim, levar em consideração os contextos da escola e da sala de aula.

A SEPLAG, desse modo, faz interferência na educação escolar em Pernambuco, operando a partir de ideais característicos do gerencialismo instalado enquanto política administrativa, refletindo sobre os sentidos da educação nesse contexto de tentativa de frear, cecear, as práticas curriculares produzidas e ressignificadas nas escolas.

Nesse cenário, compreendemos que a escola não pode ser vista como redentora dos problemas sociais já que as desigualdades sociais são fruto da própria estrutura social excludente. A escola está inscrita em um contexto guiado pela política gerencialista, em que tem tentado afastar dela as demandas sociais, tornando-a espaço de crise, enfraquecendo as suas potencialidades, já que está operando como se fosse uma empresa. Nesse sentido, é desconsiderado as condições de trabalho de docentes e de profissionais da educação; jornada de trabalho; formação continuada na perspectiva em que se considere esses agentes enquanto produtores de políticas educacionais e curriculares, pois há “lutas de poder que levaram à constituição das significações sobre objetivo de ensino, o conhecimento, o planejamento e a avaliação que estiveram presentes nessas práticas” (MELO, 2019, p. 32) na ressignificação dessas políticas educacionais e curriculares.

A escola, nesse ínterim, é, sobretudo, fruto desses campos de tensões, produção e ressignificações de políticas educacionais e curriculares. Todavia, não depreendemos qualidade da educação “vinculada à possibilidade de fornecer garantias aos empregadores de que os alunos têm as competências esperadas, tornando o processo educacional submetido fortemente às expectativas de aprendizagem vinculadas aos critérios econômicos”, (LOPES, 2017, p. 641) como avaliações externas (o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA; o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB; Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco-SAEPE, entre outros).

Com essa pavimentação, intentamos refletir sobre movimentos de sentidos de currículos construídos pelos estudantes e pelos docentes através de elaboração de plano de disciplina eletiva, planejamento de aula, nesses movimentos de (re)configurações e sentidos de Itinerários Formativos face ao “novo” Ensino Médio implantado.

Nessa direção, partimos do pressuposto no qual o que é feito na escola, o que o professor faz em sua prática cotidiana, está inserido nesse movimento de negociação política entre local, regional, nacional, internacional, como também no movimento de (re)significação de currículo (BALL, 2011; 2020).

Diante dessa conjuntura é que indagamos como políticas de reformulações curriculares para/no ensino médio vêm se configurando e quais sentidos estão presentes em Itinerários Formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no Agreste pernambucano. Para tanto, estabelecemos como objetivo geral de pesquisa analisar políticas de reformulações curriculares para/no Ensino Médio no que se referem a configurações e sentidos de Itinerários Formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em Tempo Integral no Agreste de Pernambuco. Como objetivos específicos temos: analisar a reforma do “novo” Ensino Médio

dada pela Lei 13.415/2017 enquanto produção discursivo-normativa; identificar quais são os principais Itinerários Formativos ofertados nas Escolas de Referências em Ensino Médio no Agreste de Pernambuco; analisar movimentos de sentidos curriculares construídos nos Itinerários Formativos a partir da oferta de disciplinas eletivas desenvolvidas na escola em tempo integral e analisar as articulações políticas de reconfigurações curriculares nas escolas em Tempo Integral no Agreste de Pernambuco.

Dessa forma, essa pesquisa foi inspirada em uma abordagem discursiva a partir de Laclau e Mouffe (2015), Mouffe (2015; 2019), Dardot e Laval (2016) e Wendy Brown (2019) por compreendermos que essa abordagem, ao emergir do contexto caracterizado pela crise do Estado de Bem-estar social, e, portanto, de aprofundamentos do neoliberalismo, conduz-nos a pensar políticas curriculares nos movimentos de diálogos com os contextos global-regional-local para além dessa racionalidade antidemocrática (BROWN, 2019).

A racionalidade neoliberal pode ser percebida como um universal que se particularizou (acessou a posição dominante) temporariamente, já que os contextos são precários e contingentes. Seus sentidos fundamentam-se na instabilidade de sentidos. Assim, o deslocamento dela nas políticas curriculares não tem uma centralidade. As políticas curriculares estão vinculadas, por natureza, por ordens político-discursivas que podem ser percebidas através dos arranjos políticos para além da esfera governamental.

Dessa forma, partimos da ideia de que a política curricular oficial do Estado, representativo das demandas equivalentes (MENDONÇA, 2014), se constitui através de movimentos discursivos de reformulações e reconfigurações curriculares que não surgiram do zero e/ou permanecerão em definitivo, mas organizam-se enquanto movimentos político-hegemônico, sendo um dispositivo pedagógico que busca, significar-se ou dar, as condições para produções, reproduções e transformações de sentidos de política curriculares.

A partir de então, essa dissertação está organizada em cinco capítulos. O segundo Capítulo intitulado de “Meu caminho não sou eu, é outro, é os outros: aspectos teórico-metodológicos” apresentamos o caminho teórico-metodológico para atender os objetivos desse estudo. Dessa forma, explicitamos os movimentos discursivos de constituição de política curricular no eixo do tempo, como também o contexto, participantes da pesquisa, instrumentos e procedimentos de análise e seu marco temporal.

No terceiro Capítulo, sobre o título: “Políticas Curriculares para o Ensino Médio no Brasil- uma abordagem discursiva”, encontramos uma discussão teórica sobre políticas curriculares em movimento de análise com o contexto do Ensino Médio no país. Dessa forma,

apresentamos sentidos de currículos e de políticas curriculares enquanto espaço-tempo de significações.

O quarto Capítulo é constituído de uma análise discursiva em torno da Reforma do Ensino Médio enquanto texto de lei perpassada pela ampliação de carga-horária de aula, sentido de currículo, de flexibilização curricular e o notório saber.

“Movimentos discursivos de políticas curriculares no Novo Ensino Médio em escolas do Agreste pernambucano: sentidos constituídos em disciplinas eletivas” configura-se como o quinto Capítulo dessa pesquisa, pois buscou apresentar sentidos discursivos presentes em disciplinas eletivas. Por seguinte, nas Considerações Finais, tecemos as nossas considerações acerca da pesquisa.

2 MEU CAMINHO NÃO SOU EU, É OUTRO, É OS OUTROS: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! [...]. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: **meu caminho não sou eu, é outro, é os outros**. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.⁶

Com a perspectiva de alcançarmos o porto de chegada, isto é, de percebermos configurações de políticas curriculares face à nova política educacional para o Ensino Médio no Brasil, e mais especificamente o desenho dela no agreste de Pernambuco, o presente Capítulo trata de nosso modo de andar nessa pesquisa (nosso percurso teórico-metodológico), pois ele não foi construído em um vazio teórico. Nosso caminho é um tecido bordado a várias mãos que, como escreveu Clarice Lispector (2018), nos singulariza ao sentirmos o outro, porque caminhamos com os outros também.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a construção do caminho para a nossa pesquisa fundamenta-se numa perspectiva discursiva a partir das contribuições de Laclau e Mouffe (2015) e Mouffe (2015; 2019), pois movimentamo-nos na mobilização de referenciais do pós-estruturalismo por compreendermos que “não há possibilidade de considerarmos qualquer estrutura como uma totalidade fechada” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p.20) nas políticas curriculares.

Nessa direção, essa pesquisa, ao se inscrever numa abordagem discursiva de políticas curriculares, tomou como base também os estudos de Dardot e Laval (2016), Brown (2019), Ball (2016; 2020); Ball e Mainardes (2011), inscritos no pós-marxismo, visto que este “tende a se concentrar nas instituições, políticas, relações e efeitos econômicos como forma de governar a razão política e a produção de sujeitos” (BROWN, 2019, p. 32), para explicitar como o neoliberalismo tem afetado profundamente os sentidos de currículo na atualidade.

Os movimentos pendulares de abordagens do pós-estruturalismo e do pós-marxismo são deslocamentos que nos potencializam a desestabilizar discursos hegemônicos. Em outras palavras, esses movimentos pendulares possibilitam-nos leitura, compreensão e interpretação de políticas curriculares no/para o Ensino Médio inscritos nos inter cruzamentos de contextos global-regional-local na constituição e materialização de políticas.

⁶ LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Sociedade Literária, 2018, p. 66 (grifos nossos)

A abordagem discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2019) é uma importante ferramenta de análise teórico-político-discursiva, em que questiona todo e qualquer universalismo do que venha a ser escola, currículo e/ou política curricular e, mais especificamente, essa nova política curricular para a última etapa da Educação Básica. Sendo assim, a apreensão plena de sentidos de seus significantes serão impossíveis dadas a precariedades dos contextos, visto que há flutuação de sentidos, dos significados, já que todo significado é relacional e, portanto, remete-se a um significante (LOPES, 2018).

Em outras palavras, todo o significado é contextual, porque toda significação é precária, provisória e contingente. Nesse sentido, concordamos com Lopes (2018) ao pontuar que a “estabilidade” do significado pressupõe o fundamento em um logocentrismo. Sendo assim, vale destacar que sendo escola, currículo e/ou política curricular, signos linguísticos (unidades significativas), representação e não reflexo puro e, portanto, não é a imagem refletida no espelho, todo signo é arbitrário, ou seja, eventual, contextual. Diante disso, o logocentrismo é questionável pelo simples fato de ser todo signo a representação e submetido sempre a traduções contextuais.

São com esses sentidos que percebemos e concebemos o modo de fazer ciência. Não há verdade absoluta, mas existem verdades contextuais, porque é impossível acessar a realidade objetiva em sua plenitude.

Assim sendo, o neoliberalismo, enquanto tecnologia política na educação, vem em um movimento de padronização de políticas curriculares, negando as verdades contextuais, de realidades subjetivas. Segundo Brown (2019), Mouffe (2019) e Souza (2018), o neoliberalismo, em si, é o ataque à democracia através das desmobilizações sociais (como restrição de corrupção à política). Ele tenta negar a subjetividade política.

Portanto, o neoliberalismo ressoa na educação através de políticas curriculares verticalizadas e homogêneas. Ou seja, ele ecoa na educação através de reformulações curriculares que desconsideram as subjetividades contextuais. Ele ignora, assim, as decisões políticas contextuais, como se a política curricular não se desse por decisões políticas e que qualquer configuração política/curricular não acontecesse através de articulações, julgando até existir neutralidade política.

Nessa direção, compreendemos que articulações nada mais são do que decisões políticas estabelecidas a partir de um ponto nodal que procura estabilizar discursos, identidades e subjetividades (LOPES, 2018). Nesse sentido, entendemos que o ponto nodal para as articulações em torno da política curricular voltada para o Ensino Médio brasileiro e, mais especificamente regulamentada pela Lei 13. 415/2017, é a “tentativa de conter a tradução de

todo texto, de conter heterogeneidade de resposta frente ao texto, incorporando na escola uma única forma de tê-lo” (MELO; ALMEIDA, 2019, p. 23).

Os propositores dessas políticas curriculares antidemocráticas produzem discursos (mesmo com fechamento provisório) em torno de pontos nodais como qualidade da educação, preparação para o mercado de trabalho, em que se baseiam na projeção do que venha a ser cidadão, trabalhador e/ou sujeito emancipado (MACEDO, 2013), na tentativa de controle de suas identidades.

Os discursos nas políticas curriculares para o Ensino Médio são em torno da formação de jovens preparados para o mercado de trabalho. Esse discurso arquétipo da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), coloca os jovens numa situação de mercado de trabalho onde impera a informalidade, a precariedade, operando através do discurso do empreendedorismo para os filhos da classe trabalhadora e para parte dos filhos das classes médias, já que esta não é homogênea (SOUZA, 2018). Dessa forma, o contexto situacional da realidade brasileira, face a formação de jovens, insere-se numa lógica de desigualdade política (LACLAU; MOUFFE, 2015), posto que há a negação de forças políticas plurais, operando principalmente nas casas legislativas. Ou seja, *o modus operandi* de fazer política é a negação da política contextual.

A intencionalidade discursiva da formação de jovens expressa na Lei 13.415/2017 são atravessadas (estruturadas) pela racionalidade neoliberal. Assim, a estratégia utilizada é flexibilizar o currículo na perspectiva de formação de mão de obra barata, aligeirada, enquanto caminho formativo de escolha individual dos estudantes com a pretensa intenção de inovar o Ensino Médio, tornando-o mais atrativo aos jovens, e assim, resolver a problemática da “baixa qualidade”.

Flexibilizar o currículo, nessa perspectiva, é abrir espaço para a construção de projeto de vida dos estudantes, assim como para o aprofundamento de aprendizagem, alinhados, referenciados também pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro desse projeto global. É nesse espaço de aprofundamento que se insere as disciplinas eletivas, percebendo ainda que sua origem é fruto de uma política mercadológica global.

Diante desse cenário, de nova política curricular, questionamos como vem se configurando essa política curricular a partir de disciplinas eletivas estabelecidas por professores e estudantes; quais os movimentos feitos nas escolas, sejam pelos estudantes, sejam pelos professores na constituição dessa política de currículo em meio ao contexto da racionalidade neoliberal.

Nesse movimento, partilharmos da ideia de que decidir é um ato político, capaz de subverter a própria estrutura, já que qualquer decisão depende das condições de formulações (contingente) que objetiva significar, subjetivar e, ao mesmo tempo, reprimir outras formas de subjetivação nas políticas de currículo (LOPES; MENDONÇA, 2015).

Em meio a isso, fizemos um levantamento de produções acadêmicas, de dados nos bancos de produções da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE), analisamos e selecionamos textos (discursos), para compor referenciais teóricos e problematizarmos sentidos que perpassam as políticas curriculares para o Ensino Médio nos últimos 10 (dez) anos. Nesse sentido, sabemos que a totalização de sentidos é impossível, visto que sempre nos escapará algo e/ou terá algo a se dizer.

As produções da ANPEd e o diálogo com elas são importantes para nossa pesquisa por se tratarem de um espaço de produção acadêmico amplo, de alcance nacional, que tem como objetivo o desenvolvimento da ciência e da educação no Brasil em uma perspectiva plural de pesquisa e produção de conhecimento científico. Dessa forma, analisamos publicações nos Anais de Reuniões Científicas Nacionais de 2011 a 2021, mais especificamente nos Grupos de Trabalhos (GT) “GT 05 - Estado e Política Educacional” e “GT 12 – Currículo”.

As escolhas por esses Grupos de Trabalhos se deram por eles possibilitarem diálogos com nossa pesquisa, tendo em vista que não há, nos espaços acadêmicos mencionados, Grupo de Trabalho específico para o Ensino Médio e por nossa pesquisa tratar de reconfiguração curricular para/no Ensino Médio. Assim, o Grupo de Trabalho 05 (Estado e Política Educacional) tem forte ligação com nosso objeto de estudo, porque visa analisar “processos de formulação e implementação de políticas em educação, formulação e análise de políticas públicas em educação, como também analisar relações de poder e governo no campo educacional, entre outros” (ANPED, 2018, p.1). Dessa forma, a relação de nossa pesquisa com esse GT está justamente na potencialidade dada para a análise de configurações de sentidos de Itinerários Formativos presentes nas políticas curriculares.

Os trabalhos do Grupo de Trabalho 12 da ANPEd, nesse contexto, é o que mais se aproxima de nosso objeto de investigação, pois esse GT trata de “estudo de questões curriculares a partir de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos, entendendo o currículo no mais amplo sentido do termo” (ANPED, 2019, p.1).

Ainda no campo discursivo da ANPEd, analisamos e selecionamos publicações de materiais como entrevistas, notas públicas, notícias, palestras, reportagens, manifestos, artigos científicos e moções de repúdio sobre a nova reforma do Ensino Médio iniciada em 2016.

No tocante ao espaço acadêmico da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE), este é importante pois trata-se de um lócus de produção científica local para a socialização e fortalecimento de pesquisas acadêmicas na Pós-Graduação em Pernambuco e por estamos inseridos neste lócus também enquanto pesquisadores.

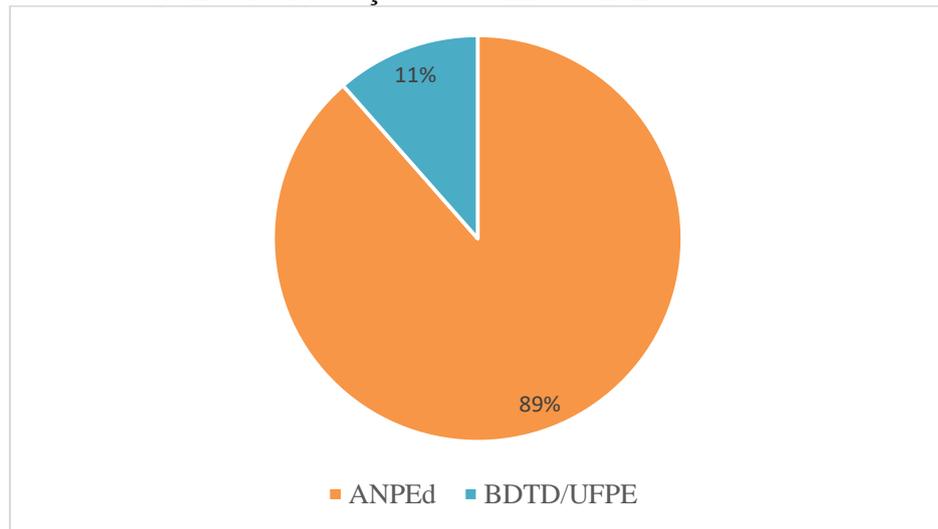
Os movimentos de análises e seleções de produções discursivas desses espaços acadêmicos tiveram intencionalidades discursivas de busca e compreensão de como as políticas curriculares ao longo do tempo se figuraram para o Ensino Médio, ou seja, o que permanece e o que se rompeu no conjunto das produções frente ao processo de desdemocratização (BROWN, 2019), movimento em direção ao fortalecimento do poder capitalista e enfraquecimento do poder do povo (CUKIER, 2020) posto pelo neoliberalismo.

Nesse sentido, partimos da ideia de que a política é o lugar de constituição de subjetividade (LOPES; MACEDO, 2021). Assim, as configurações curriculares podem ser espaços de constituição de subjetividade face a incorporação da pluralidade contextual ou podem se movimentar pela tentativa de descaracterização de representação da subjetividade dos sujeitos através do processo de homogeneização curricular, visto que, por serem as políticas curriculares contextuais, elas nunca serão absolutamente determináveis, já que o contexto para suas produções dependem das fronteiras construídas com o que se coloca como exterior constitutivo de sua significação (LOPES; MENDONÇA, 2015).

A partir disso, selecionamos desses espaços acadêmicos um total de 35 (trinta e cinco)⁷ trabalhos, como é possível observar no Gráfico abaixo, sendo 31 (trinta e um) deles presentes no ambiente da ANPEd e 04 (quatro) na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE) a partir dos descritores reforma do Ensino Médio e reconfiguração curricular.

⁷ Ver apêndice G.

Gráfico 1 - Produções acadêmicas analisadas



Fonte: O Autor (2021)

Esses fios discursivos apontaram para um movimento em que o Estado brasileiro, apesar de não ter uma exclusividade na política de currículo, pois ela é uma produção social (LOPES, 2022), tem um destaque na elaboração e na constituição de política curricular, visto que a conduz, tentando controlá-la.

Nesse movimento de constituição de política curricular, em que o Estado exerce certo protagonismo, por vezes ele, estrategicamente, colocou os professores em contato com ela, com a finalidade de pô-la em prática. Para isso, promoveu espaço para o debate coletivo entre os professores sobre essa política curricular. Temporalmente, esse fenômeno aconteceu entre as décadas de 1990 e início dos anos 2000. Contudo, o que percebemos depois disso (desse período) é uma inclinação à imposição de política curricular, sem, no entanto, agora promover espaços para o debate coletivo, desconsiderando ainda mais as subjetividades contextuais.

Dessa forma, o Estado tenta dar legitimidade as políticas curriculares antidemocráticas (BROWN, 2019), ao mesmo tempo que as impõem. Em outras palavras, o Estado usa da estratégia da apresentação de políticas curriculares de cunho neoliberais aos professores, fazendo com que eles as conheçam, façam o debate sobre elas, na perspectiva de buscar dar legitimidade e implantá-las. Essa prática caracteriza-se como políticas curriculares que não nasceram das demandas contextuais dos professores, mas foram demandadas pela racionalidade neoliberal.

No entanto, é oportuno frisar que essas políticas são vistas como referencial pelos professores, mas não como normas rígidas a seguir. Eles caminham na direção contrária a essa política curricular hegemônica, ressignificando o currículo de acordo com o contexto que estão

inseridos, posto que esse contexto é uma construção discursiva, construído, interpretado precariamente, já que não existem fronteiras fixas (LOPES; MENDONÇA, 2015).

Nessa direção, para compreendermos esse fenômeno e, mais especificamente, para entendermos essas políticas curriculares e suas reformulações/configurações é significativo perceber que a educação, enquanto fenômeno político-social, é constituída por antagonismos. Esses antagonismos é o reino das diferenças discursivas (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014). Nesse sentido, considerando a dimensão geográfica do Brasil (a pluralidade cultural que formam nossas identidades e por elas somos formados) existe um movimento heterogêneo, híbrido, demandado pelos contextos que nos inscrevemos, que nos constitui enquanto reinos das diferenças, em que reclama e estabelece uma educação plural/contextual ao mesmo tempo. Assim, uma política curricular padronizada, inscrita no movimento de fixação curricular, não dá conta de respeitar a todas as identidades sociais existentes.

Respeitar todas as identidades sociais existentes é perceber que o social se compõe de inúmeras identidades, construídas a partir de relações discursivas antagônicas (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014). Com isso, estamos dizemos também que não há uma realidade objetiva; não existe um ser humano universal. Essas relações antagônicas vão além do antagonismo de classe centrado no campo econômico.

Assim, a aglutinação de inúmeras identidades, ou seja, a hegemonia, acontece de forma contingencial. Frente a isso, o sentido de hegemonia não é o de homogeneização, padronização, mas de um particular que se universalizou, de certas identidades, que, em certos contextos históricos, de formas precárias, passaram a representar múltiplos elementos. Contudo, é preciso sinalizar que esse discurso particular, que se universalizou, não será para sempre, pois as identidades se constroem de forma incompleta, em movimentos híbridos (LACLAU; MOUFFE, 2015; MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

Em outras palavras, a hegemonia é a representação de um conjunto de outras demandas particulares, representativas de um todo, das subjetividades, das múltiplas identidades que estão em constante tensão.

Perceber a coerência das políticas curriculares inscritas nesses movimentos, no respeito a todas as identidades sociais, é entender que as articulações políticas, para a constituição delas, são fenômenos atravessados por densidades material da multiplicidade de instituições e rituais. Dessa forma, as políticas curriculares demandam práticas contextuais, plurais, movimentando-se em direção contrária à ideia de padronização, de base comum curricular.

No posto dessa lógica, tensionamos e percebemos políticas curriculares para além do binômio/crença na razão. Nessa direção, a abordagem pós-estrutural “vai centrar sua discussão

epistemológica visando à desconstrução das noções positivistas, pasmada no Realismo como fundamento e método de conhecimento” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 38). E dessa desconstrução se mostram existentes possibilidades outras de (des) construções de currículos e de políticas curriculares, pois todo discurso (aqui é concebido como palavra/texto/ações/práticas) “é um processo de produção social, político e historicamente situado” (SILVA, 2020, p. 98).

Contrário à aceção de políticas curriculares contextuais, em 2018 nos foram apresentados pelo MEC os referenciais para a elaboração de Itinerários Formativos (desmembramentos da política educacional nº 13.415/2017), associados à ideia de flexibilização curricular, tentativa de controle e projeção de vidas juvenis através dos projetos de vida (LOPES, 2022), posto que essas políticas se distanciam do que compreendemos que demandam a educação em seus diversos espaços ao negarem as verdades contextuais.

Diante desse conhecido movimento de constituição de políticas curriculares, o MEC em 2018 desenvolveu referenciais para elaboração de Itinerários Formativos (BRASIL, 2018b) para o Ensino Médio. Onde com eles, buscou passar a ideia de que Itinerários Formativos são conjunto de situações e atividades educativas em que os estudantes podem escolher uma ou mais de uma área de conhecimento, conforme seus interesses, para aprofundar e ampliar suas aprendizagens.

Esses Itinerários têm como intencionalidade discursiva responder aos princípios do neoliberalismo na educação. Dessa forma, chega a Pernambuco, sobre movimentos de influências contextuais (BALL, 2016; 2020; BALL; MAINARDES, 201; SAMPAIO; LEITE, 2015), através de atos administrativos do governo do estado, via Secretaria Estadual de Educação, mediante articulações políticas, em que publica-se no Diário Oficial do estado, no dia 30 de janeiro de 2018, uma nova matriz curricular para o Ensino Médio na perspectiva de atendimento a Lei 13.415/2017. Nesse sentido, temos uma “nova” política curricular para o Ensino Médio Pernambucano que busca inviabilizar o “poder e a contingência associada à sua constituição, apresentando-se como necessidade” (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 122).

Essa nova matriz curricular é parte de um projeto piloto para o novo arranjo do Ensino Médio, já que a nova arquitetura dessa etapa de escolarização só entrou em vigor em 2022 em todas as escolas de Ensino Médio do país. Pernambuco, com isso, antecipa-se, reestrutura o Ensino Médio, porque já tem na sua política administrativa, educacional e curricular o viés gerencialista, que traz consigo tentativa de padronização de currículo na perspectiva de melhoria apenas de indicadores educacionais.

Com essa questão, é interessante perceber que o gerencialismo vem operando em Pernambuco, pois este, em diálogo com o contexto global-nacional (SAMPAIO; LEITE, 2015), segue a histórica verticalização nas políticas curriculares, tendo como destaque os empresários, fundações e instituições privadas interferindo nelas. Nessa perspectiva, nos foi apresentado as **Orientações Teórico-Metodológicas- OTM** (PERNAMBUCO, 2011) e os **Parâmetros para a Educação Básica** (PERNAMBUCO, 2012). Porém, a secretaria de educação fez alguns movimentos para que fosse possível a projeção desses Parâmetros na escola. Ela criou documentos com conteúdos⁸ programados para serem trabalhados nos quatro bimestres do ano letivo em todas as disciplinas do currículo dos Ensinos Fundamental e Médio, como também lançou os **Parâmetros na Sala de Aula** (PERNAMBUCO, 2013). Este, por sua vez, trouxe sequências didáticas, projetos didáticos, aulas prontas para serem executadas. Discursivamente, esses parâmetros buscaram interferir e regular a prática curricular dos professores à medida que tentaram determinar não apenas o que fazer (ensinar), mas como fazer. Esses documentos, representativos da política oficial do estado, buscou denotar os sentidos da racionalidade neoliberal através da política de resultados.

No quadro destas, reiteramos que analisar os fenômenos sociais, educacionais e as políticas curriculares é perceber a miríade, a multiplicidade de identidades culturais, políticas, sociais, religiosas, em que se constituem e constroem a sociedade de forma heterogênea e ao mesmo tempo antagônica.

Em síntese, a abordagem discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015; 2019) possibilitou, e nos potencializou, a analisar políticas de reformulações curriculares, pois é uma ferramenta de compreensão do social, que tem a dimensão educacional inserida nela. Dessa forma, a compreensão desses movimentos (política educacional e política curricular nos intercruzamentos global-regional-local) é importante para percebermos que educação é um fenômeno político-social, e o currículo campo de embate, de conflito, de disputa por significação, “espaço-tempo de produção de sentido” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 5), Enquanto “campo, portanto, constituído na própria luta por sua representação” (MACEDO, 2013, p. 438).

Portanto, não há política curricular única, cristalizada, neutra, pois os contextos das práticas são multifacetados, multirreferencial e não são estáticos. Dessa forma, toda política

8

Disponível em:
http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/CONTE%20C3%9ADOS%20DE%20L%20C3%8DNGUA%20PORTUGUESA%20POR%20BIMESTRE%20PARA%20O%20ENSINO%20M%20C3%89DIO_COM%20BASE%20NOS%20PAR%20C3%82METROS%20CURRICULARES%20DE%20PE.pdf> Acesso em 11 de fev. de 2022.

curricular manifesta-se através de lutas por produção de sentidos, visto que “as práticas discursivas englobam as práticas, os discursos, os textos, os gestos, os silêncios, ou seja, o entendimento de que discurso e prática imbricam-se” (SILVA, 2020, p. 102).

Nesse contexto, reiteramos que as políticas curriculares no Brasil inserem-se, constituem-se, sobre movimentos de influências global (BALL, 2016; 2020; BALL; MAINARDES, 2011; SAMPAIO; LEITE, 2015) em busca por significações, já que é um campo de conflito infindável, mas passível de acordos temporários. Assim, configuram-se, (re)formulam-se e articulam-se nos intercruzamentos dos contextos multiferenciais de forma híbrida. Logo, o sentido de configuração, reconfiguração, reformulação e articulação é um processo de hibridização que na prática curricular se desloca para atender a demanda, seja ela global, regional e/ou local.

Em outras palavras, partimos da ideia de que tendo em vista as influências do contexto neoliberal operando nas políticas curriculares no Brasil, para que essas políticas antidemocráticas se estabilizem (mesmo que temporariamente) é usado como estratégia reformulações curriculares, pois uma nova política não se começa do zero. Nesse sentido, a nova política se faz com diálogo entre o já existente, desdobrando-se, reconfigurando-se, visto que nesse processo, os professores desenvolvem, ressignificam e/ou põem em práticas as políticas curriculares a partir de suas compreensões. Com isso, as políticas curriculares reconfiguram-se nos diversos contextos, trepidando-se entre as traduções (leitura e entendimento do que os professores fazem do currículo oficial), ao mesmo tempo em que se busca estabilizá-las pelo viés discursivo da qualidade da educação e preparação para o mercado de trabalho.

Diante desse cenário, a escola está inserida nessa política antidemocrática (BROWN, 2019; MOUFFE, 2019), colocada “num lugar de ineficiência em que a solução seria introduzir “pacotes” de metodologias, modelos de gestão e ensino ditados por aqueles que são exteriores à escola” (MELO; ALMEIDA, 2019, p. 13).

2.1. CONTEXTO DA PESQUISA (ESCOLAS ENQUANTO LÓCUS DE PESQUISA)

Demarcamos como lócus para nosso estudo, Escolas de Referências em Ensino Médio (EREMs), localizadas na região Agreste de Pernambuco, por estas terem passado por uma nova organização curricular em virtude da Reforma do Ensino Médio de 2017, e também por inserirmo-nos enquanto pesquisadores nessa região geográfica, conforme pode se observar no Mapa abaixo.

Mapa 1 - Mapa de Pernambuco dividido por Regiões



Fonte: Pernambuco (2018b, p.19)

Essas EREMs são resultados do diálogo feito com a racionalidade neoliberal que estabelece uma reconfiguração do Estado, o qual tem as relações sociais e educacionais baseadas na lógica de mercado (BALL, 2020). Situando-as historicamente, no governo de Jarbas Vasconcelos, através do Decreto Estadual nº 26.307/2004, cria-se o projeto piloto chamado de Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), gênese das Escolas de Referências em Ensino Médio (DUTRA, 2019).

O Programa de desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental foi construído por meio de parceria entre governo do estado e as seguintes empresas: Phillips do Brasil, Bandepe, Companhia Hidroelétrica do São Francisco e Construtora Odebrecht. Essa parceria colocou o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para coordenar esse projeto piloto de Educação em tempo integral em nosso estado. O ICE tinha como prerrogativa selecionar diretor escolar (inclusive quem não pertencesse ao quadro efetivo do magistério da rede estadual), coordenador pedagógico, bibliotecário e professores para atuarem nos Centros de Educação Experimental. A expansão dessas escolas modelos ocorria com base em uma consulta de resultados em avaliações externas (DUTRA, 2019), na tentativa de melhorar indicadores educacionais postulados pelos SAEB e SAEPE.

Dessa forma, as EREMs surgem com a criação do Programa de Educação Integral⁹, regulamentadas pela Lei Complementar nº 125, de 10 de Julho de 2008, no governo de Eduardo Campos, alterada pela Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017. Essa lei buscou

⁹ Por compreensão teórica, denominamos de Educação em Tempo Integral o modelo existente em Pernambuco. Esse modelo consiste na extensão de carga-horária de aula, assim como centra-se pedagogicamente numa concepção de aprendizagem, de educação, a partir da perspectiva do aprender a aprender do setor empresarial. Por Educação Integral entendemos ser contrária à concepção neoliberal de desenvolvimento da educação. A Educação Integral consiste em respeito à diversidade, aos direitos de todos. Fundamenta-se na tolerância, na solidariedade, no respeito aos direitos humanos, no cuidado com o meio ambiente, tentativa de superação do individualismo, da competitividade, da falta de solidariedade (GADOTTI, 2009) e de democracia que são negados na lógica neoliberal que opera o Programa de Educação Integral de Pernambuco.

implantar, e executar, o novo modelo de governança adotado pelo governo do estado, a racionalidade neoliberal, que traz consigo mudanças não apenas na economia e na política, mas também transformações culturais e educacionais (BALL, 2020).

Nessa direção, o estado de Pernambuco, inscrito nesses movimentos de influência reformulou e implementou uma nova política curricular para o Ensino Médio em 2018, conforme pode-se observar na Figura abaixo.

Figura 1 - Matriz Curricular para o Ensino Médio em tempo Integral

BASE LEGAL	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			CH		
			1º	2º	3º			
LEI FEDERAL Nº 9394/96; LEI FEDERAL Nº 13.415/2017; PARECER CNE/CCEB Nº 5/2011; PARECER CNE / CEB Nº 7/2010; RESOLUÇÃO CNE / CEB Nº 2/2012; RESOLUÇÃO CNE / CEB Nº 4/2010	BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	6	6	6	720		
		Educação Física	2	2	2	240		
		Arte	2	1	1	160		
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	6	6	720	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	3	3	3	360	
			Física	3	4	4	440	
			Biologia	3	3	3	360	
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	2	2	240	
			Geografia	2	2	2	240	
			Filosofia	1	1	1	120	
			Sociologia	1	1	1	120	
		SUBTOTAL			31	31	31	3.720
		PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	240	
			PROJETO DE VIDA e Empreendedorismo	2	2	2	240	
			QUÍMICA EXPERIMENTAL	1	1	1	120	
	FÍSICA EXPERIMENTAL		1	1	1	120		
	BIOLOGIA EXPERIMENTAL		1	1	1	120		
	SUBTOTAL			7	7	7	840	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ELETIVAS*	2	2	2	240		
		ESTUDO DIRIGIDO **	5	5	5	600		
	SUBTOTAL			7	7	7	840	
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA			45	45	45	5.400	

Fonte: Pernambuco (2018a, p.10)

O governo do estado fez essa reorganização das matrizes curriculares das EREMs, justificando esse novo ordenamento em vista da necessidade de construção de um novo Ensino Médio mais atrativo para os jovens.

Sendo assim, as disciplinas eletivas passaram a ser uma novidade no currículo escolar da Educação Básica contemporânea, ao mesmo tempo em que colocou os professores e os estudantes enquanto autores e produtores curriculares. Assim, elas deverão ser vivenciadas ao longo de todo o Ensino Médio. Ou seja, durante os três anos dessa etapa de escolarização nas escolas em tempo integral.

No currículo escolar, as disciplinas eletivas encontram-se circunscritas no espaço destinado para as chamadas atividades complementares e foram nomeadas de Itinerários¹⁰ Formativos, inscritos nos seguintes eixos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Esses Itinerários Formativos se estruturam através de determinação das seguintes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Essas áreas de conhecimento são, portanto, construções discursivas, pois são “articulações políticas encadeadas por subjetivações contingentes envolvidas com as disciplinas” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1012).

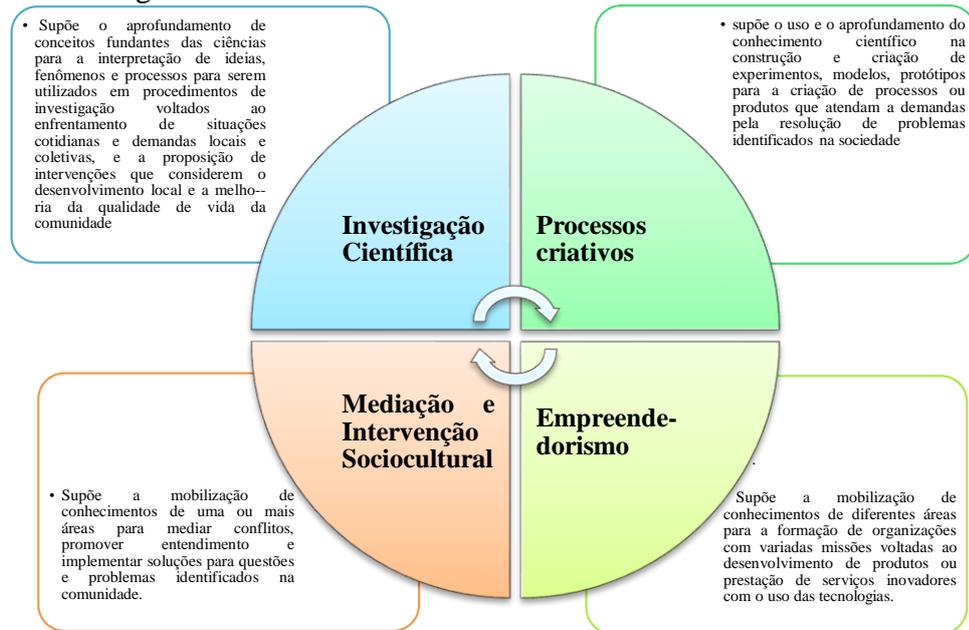
Em outras palavras, os campos disciplinares, as comunidades disciplinares são lutas políticas (não se trata de divisões epistemológicas), comprometidas, justificadas por ações históricas, sustentadas na razoabilidade das ações e decisões políticas (COSTA; LOPES, 2016).

Nessa perspectiva, a legislação determina que os componentes curriculares intitulados de disciplinas eletivas deverão possibilitar aos estudantes o aprofundamento de aprendizagens a partir de demandas e necessidades da sociedade atual, em sintonia com os anseios dos estudantes.

A política curricular de Pernambuco dialogando com a política curricular nacional segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que assim estabelecem e conceituam os seguintes eixos para elaboração de Itinerários Formativos (BRASIL, 2018c):

¹⁰ Segundo a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.

Diagrama 2 - Eixos estruturantes de Itinerários Formativos



Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (2018c)

Disso, vale assinalar que essa política curricular, travestida de flexibilização curricular, não é uma estratégia nova. Dermeval Saviani (2016) pontua que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 26, já definia que os currículos dos Ensinos Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Ainda segundo esse autor, a LDB/96, na realidade retoma o que prescrevia a Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971, ao definir, no art. 4º, que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada” (SAVIANI, 2016, p. 74).

Nesse contexto, tendo como objeto de pesquisa políticas de reformulações curriculares desse novo Ensino Médio, elegemos as disciplinas eletivas como corpus privilegiado de análise, pois, ao se encontrarem na parte diversificada do currículo (integrando os Itinerários Formativos) são espaços dados aos professores e aos estudantes para produzirem discursos contextuais. Assim, as eletivas têm como intencionalidade discursiva a configuração de espaço de flexibilização curricular a partir de temas, conteúdos e/ou áreas de conhecimento (PERNAMBUCO, 2018) de interesse dos estudantes. Portanto, os currículos escolares das Escolas de Referências em Ensino Médio estão inscritos nesse movimento de política curricular.

Essas Escolas de Referência, intituladas ainda de escolas em tempo integral, têm sua jornada de trabalho ampliada para mais de 6 horas por dia. Dessa forma, elas funcionam em dois turnos, com carga horária de 45 horas aulas semanais e são instituições educativas que ofertam disciplinas eletivas.

Essas escolas, em tese¹¹, devem organizar as disciplinas eletivas a partir de temas propostos pelos estudantes, através de realização de pesquisa (consulta) sobre temas de seus interesses, que gostariam de estudar, como também por meio de temas propostos pelos professores. Assim, os professores estruturam, organizam programas de eletivas e os estudantes que estão cursando o 1º (primeiro), o 2º (segundo) e o 3º (terceiro) ano realizam matrículas na eletiva que deseja cursar. E isso independe do ano (série) que cada estudante está cursando. Ou seja, as escolas em tempo integral em Pernambuco, no projeto piloto de 2018, organizam seus currículos, seus itinerários formativos, tendo ainda as eletivas as seguintes características: 2 (duas) aulas semanais (aulas geminadas) com estudantes de 1º (primeiro), 2º (segundo) e 3º (terceiro) ano, misturados, os quais constituem uma nova turma a partir de inscrição/matricula em eletivas de seus respectivos interesses.

Nesse contexto, cabe salientar que a quantidade de eletivas ofertadas em cada escola tem relação direta com a quantidade de turmas que a escola possui. Ou seja, se a escola tem 9 (nove) turmas regulares, ela oferecerá 9 (nove) eletivas em cada semestre no projeto piloto de 2018.

Nessa perspectiva, a cada semestre essas escolas oferecem disciplinas eletivas aos estudantes, podendo ou não mudar a oferta (o “cardápio”) para o semestre seguinte. Nesse sentido, embora possa ser o “cardápio” o mesmo para o semestre seguinte, os estudantes não podem cursar a mesma disciplina duas vezes.

Portanto, as eletivas são assim intituladas por serem de livre escolha dos estudantes, mas de caráter obrigatório em virtude de cumprimento de carga-horária total para a conclusão do Ensino Médio.

Com essa pavimentação, é preciso pontuar que existem em Pernambuco 1.059¹² (uma mil e cinquenta e nove) escolas estaduais. Desse total, 153 (cento e cinquenta e três) localizam-

¹¹ É importante salientar que em 2018 foram feitos alguns encontros nas Gerências Regionais de Educação (GRE), a partir da orientação da Secretaria de Educação do estado de Pernambuco, na perspectiva de nortear as escolas de Ensino Médio de seu respectivo sistema de ensino sobre a elaboração de disciplina eletiva. Assim, na função de Educador de Apoio, foi nos dado a tarefa de orientar os professores que elaborassem os programas de eletivas a partir de “cardápio” proposto tantos pelos estudos quanto pelos professores.

¹² Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77>. Acesso em: 17 de outubro de 2021.

se no Agreste. Dessas 153 (cento e cinquenta e três), apenas 42 (quarenta e duas) são Escolas de Referências em Ensino Médio.

Desse universo de 42 (quarenta e duas), escolhemos 2 (duas) EREMs, escolas em Tempo Integral do Agreste de Pernambuco como campo de pesquisa em virtude de serem escolas públicas e por se localizarem na região de interesse. Nessa direção, essa seleção também se deu pela limitação de tempo-espaço para o desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, reiteramos que a escolha por esse tipo de escola se atribuiu pelo fato dessas instituições passarem por uma reorganização curricular em virtude da aprovação da Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

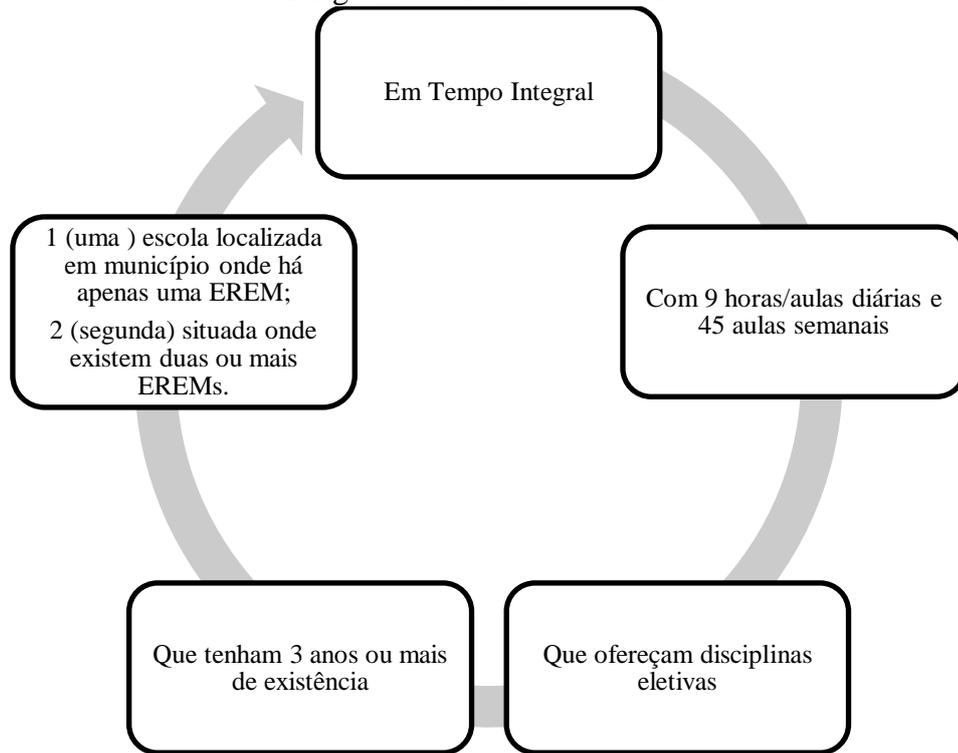
Nesta linha, a escolha pelas Escolas em Tempo Integral localizadas no Agreste de Pernambuco, como campo de pesquisa, se atribuiu ainda por essa pesquisa ter sido desenvolvida por participantes que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), em Caruaru.

Nesse contexto, evidenciamos a importância e contribuição da UFPE/CAA para o desenvolvimento da região, pois esta vem contribuindo significativamente para o desenvolvimento social/político/econômico/educacional local, potencializando-nos através do ensino, pesquisa e extensão no caminho da produção de conhecimento e políticas curriculares, atentos para as demandas educacionais, em nosso caso específico aqui, na análise de produção de políticas curriculares contextuais, significativas, reflexivas e de autoria dos que estão no chão da escola enquanto espaço educativo.

No quadro dessas últimas ideias, sublinhamos que a escolha por 2 (duas) EREMs se justifica ainda por ser o Ensino Médio uma etapa da Educação Básica desafiadora em virtude de taxas de abandono, reprovação escolar e de inúmeras reformas curriculares de forma verticalizadas.

Em síntese, selecionamos essas escolas de Referência em Ensino Médio em Tempo Integral que têm o seguinte perfil:

Diagrama 3 - Perfis das escolas

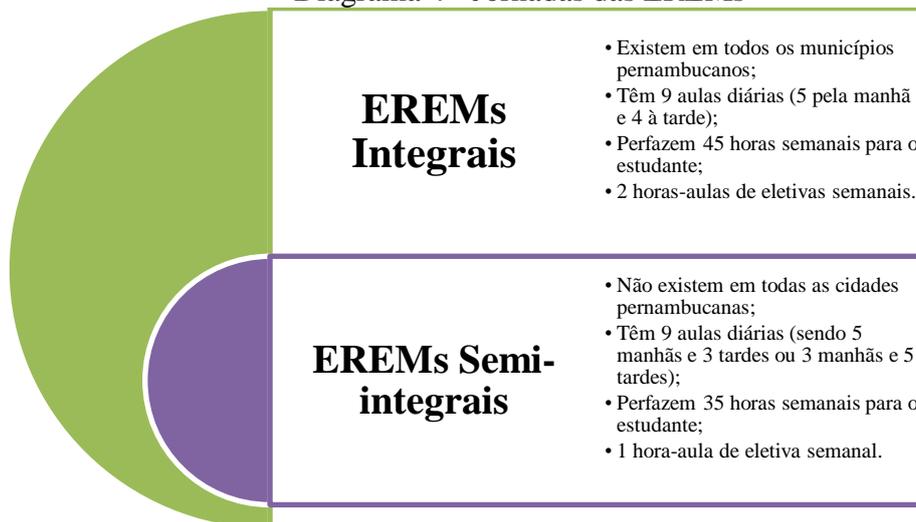


Fonte: O autor (2021)

Nas linhas do que atrás foi afirmado, estabelecemos como critério de escolha a Escola em Tempo Integral por estas terem as Matrizes Curriculares com 9 aulas diárias, com 45 horas-aulas semanal e, assim, ofertarem disciplinas eletivas.

Frente a isto, elucidamos que dentre as escolas em Tempo Integral em Pernambuco há as chamadas EREMs semi-integrais e as EREMs integrais como podemos observar no Diagrama abaixo:

Diagrama 4 - Jornadas das EREMs



Fonte: O Autor (2021)

Nesse contexto, para darmos conta de nosso objeto de pesquisa, selecionamos duas Escolas de Referências em Ensino Médio de Tempo Integral de 45 horas-semanais. A escolha desse tipo de escola atribuiu-se ao fato delas se fazerem presentes em todos os municípios de Pernambuco. Isto é, em cada município de Pernambuco existe uma escola de tempo integral de 45 horas-semanais e esse tipo de escola trabalha com disciplina eletiva. Outrossim, pontuamos que havendo as escolas em tempo integral de 35 horas-semanais, estas não se fazem presentes em todas as cidades pernambucanas.

Dessa forma, definimos critérios outros, além de escola situada no Agreste de Pernambuco, escola que tinha o Ensino Médio em Tempo Integral há mais de 3 (três) anos e, portanto, estavam inseridas nesse projeto piloto de reformulação curricular desde 2018.

Diante disso, e com os parâmetros estabelecidos, selecionamos 1 (uma) EREM situada na cidade de Salgadinho (conforme Mapa abaixo), visto que neste município só existe uma escola em Tempo Integral.

Mapa 2 - Localização geográfica da cidade de Salgadinho, Agreste de Pernambuco



Fonte: SIGAS (2022)¹³

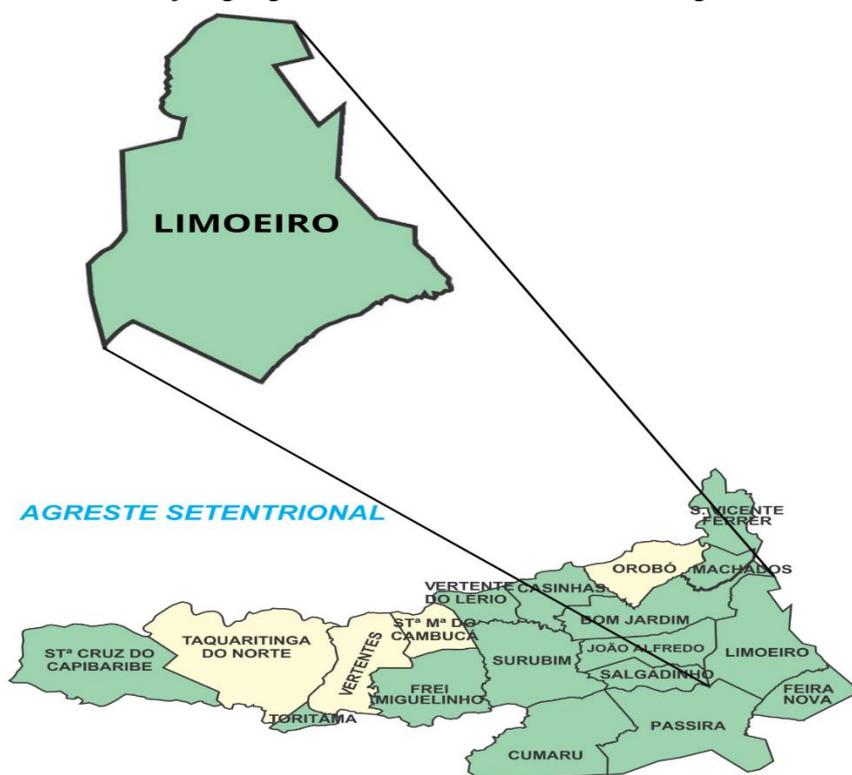
A cidade de Salgadinho está localizada na região do Agreste Setentrional, às margens do Rio Capibaribe, com distância de aproximadamente 117 (cento e dezessete) km da capital pernambucana. Esta cidade tem cerca de 11.214 (onze mil, duzentos e catorze) habitantes e área

¹³ Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/> Acesso em: 04 de maio de 2022.

territorial de 87.217 (oitenta e sete mil, duzentos e dezessete) km² (IBGE, 2022)¹⁴. Tem como destaque as águas medicinais e termais a 38° C (denominadas de fonte da juventude por terem um alto teor de magnésio e, assim, causarem efeito relaxante, sedativo, analgésico e anti-inflamatório nas pessoas). Nacionalmente, é conhecida pelas artes do Quadro de Reboco, artes que tratam principalmente da cultura nordestina.

A segunda escola que selecionamos está localizada na cidade de Limoeiro. Neste município existem 2 (duas) EREMs de 45 horas-aulas semanal, 1 (uma) EREM semi-integral e 1 (uma) Escola Técnica Estadual.

Mapa 3 - Localização geográfica da cidade de Limoeiro, Agreste de Pernambuco



Fonte: SIGAS (2022)¹⁵.

Limoeiro, cortada pelo Rio Capibaribe, está situada no Agreste Setentrional de Pernambuco. Denominada ainda de a Princesa do Capibaribe, está a 77 (setenta e sete) km de distância de Recife, perfazendo uma área de 273.733 (duzentos e setenta e três mil; setecentos e trinta e três) km², com aproximadamente 56.149 (cinquenta e seis mil, cento e quarenta e nove) mil habitantes¹⁶ (IBGE, 2022).

¹⁴ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/salgadinho.html>. Acesso em: 24 de abril de 2022.

¹⁵ Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/Acesso> em: 04 de maio de 2022.

¹⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/limoeiro.html> Acesso em: 24 de abril de 2022.

Além do destaque econômico pela feira do gado e movimentos agrícolas, é conhecida como polo educacional, visto que atrai muitas pessoas para cursarem tanto a Educação Básica, quanto a educação superior. Esta última, evidenciamos a Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro (FACAL) e a Faculdade de Ciências Jurídicas que vêm formando profissionais a mais de 50 (cinquenta) anos.

No tocante a cultura, Limoeiro se sobressai com o Coco de Roda, a Ciranda, o teatro e com pontos turísticos como a Casa do Coronel Chico Heráclio, o Francisco Heráclio do Rego, um dos coronéis mais famosos do estado de Pernambuco.

2. 2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após essas questões pontuadas, e com a intenção de coleta de dados para compor nossa pesquisa, analisamos os sentidos presentes no texto normativo da reforma do “novo” Ensino Médio, expresso pela Lei 13.415/2017, enquanto produção discursiva a partir de uma abordagem discursiva (BROWN, 2019; LACLAU; MOUFFE, 2015; DARDOT; LAVAL, 2016). Nossa intenção, com isso, foi compreender sentidos, finalidades discursivas dessa reforma que emergiram frente às articulações políticas no Brasil e no mundo (MOUFFE, 2019) que tem como lastro a racionalidade neoliberal tentando dá-lhe estabilidade.

Frente a isso, como já destacamos, a fixação e/ou totalização de sentidos em nossa análise é impossível, visto que haverá sempre algo que nos escapa, que fugirá à nossa racionalização (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2018), pois as políticas curriculares são espaço-tempo de conflitos, de reconfigurações. Assim, os sentidos discursivos não se esgotam, pois haverá sempre algo para se dizer sobre as políticas curriculares.

Nesse contexto, para analisarmos políticas de reformulações curriculares em escolas do Agreste de Pernambuco, elegemos as disciplinas eletivas como corpus privilegiado de análise, pois elas têm como intencionalidade discursiva, ainda, a configuração de espaço de flexibilização curricular a partir de temas, conteúdos e/ou áreas de conhecimento de interesse dos estudantes.

Nessa direção, os professores, sejam da Educação Básica e/ou da Educação superior, são agenciadores, negociadores, personagens (protagonistas) de produção de currículos que se materializam a partir de jogos políticos de demandas curriculares de contextos global-nacional-regional-local de forma não linear, imbricados com as demandas das práticas educacionais. Em

outras palavras, esses sujeitos, através de suas práticas discursivas, (re)significam, produzem os currículos a partir de seus anseios e demandas locais. Portanto, eles são criadores de políticas curriculares. Nesse sentido, os currículos não se constroem isoladamente, tampouco se materializam em sua plenitude exatamente como determinam os órgãos públicos educacionais em suas expectativas e exigências.

No quadro destas, compreender as configurações e os sentidos dessa política curricular, atentando para as situações discursivas que buscam colocar os estudantes como protagonistas (participantes ativos dessa política), responsabilizando-os por suas trajetórias de vida, inscritos nos movimentos entre o direito e sua negação, levou-nos a considerá-los também como participantes importantes para esse estudo.

Dessa forma, professores e estudantes de disciplinas eletivas de Escola em Tempo Integral estão nesses jogos discursivos e foram participantes importantes para nosso estudo. Esses personagens têm o perfil específico para nossa pesquisa, pois estão inscritos nesse movimento discursivo de criações curriculares, elaboração de políticas curriculares, demandadas também pela “nova” reforma do Ensino Médio em curso.

Os professores têm perfil específico por desenvolverem práticas curriculares sistematizadas a partir da produção de planos (programa) de ensino de disciplinas eletivas contingenciais/contextuais. Dessa forma, buscamos analisar como políticas de reformulações curriculares para/no ensino médio vêm se configurando e quais sentidos estão presente em Itinerários Formativos a partir da Lei 13.415/2017 em Escolas em Tempo Integral no Agreste pernambucano. Ou seja, como vêm se reconfigurando as políticas curriculares através de disciplinas eletivas nas escolas de Ensino Médio em Tempo integral, já que os planos são indicativos da política curricular.

Nesse sentido, a escolha por professores que lecionam disciplinas eletivas no Ensino Médio brasileiro tem como critério ainda a perspectiva de busca de entendimento de teorias e políticas curriculares desenvolvidas por esses agentes protagonistas da prática curricular, (dentro desses jogos político-discursivos), e, assim, compreensão de sentidos de políticas de reformulação curricular a partir da Lei 13.415/2017 produzidos nas escolas. Assim sendo, tivemos como intencionalidade discursiva a problematização dessa política curricular e a reflexão dela nesse contexto de desmonte da educação pública brasileira em curso, traduzidas em reformas educacionais que desconsideram os professores como decisores curriculares.

Por sua vez, os estudantes têm o perfil esperado por estarem inscritos nessa política curricular como construtores dela também no movimento de proposição e influências de temas e negociação com os professores na constituição do plano da eletiva.

Nesse contexto, a partir da leitura dos projetos pedagógicos das escolas campos de estudo e de aplicação/análise de devolutiva de 171(cento e setenta e um) questionários¹⁷, pudemos traçar o perfil dos estudantes colaboradores de nossa pesquisa. Com isso, observamos que eles são filhos da classe trabalhadora, oriundos tanto do centro urbano quanto do campo. Seus pais e/ou responsáveis são profissionais que desenvolvem as mais variadas funções/atividades como vendedores ambulantes, funcionários públicos, comerciantes, pedreiros, agricultores, bordadeiras, artesãos, marceneiros, lavadeiras, domésticas, entre outros. Muitos destes participam de programas sociais de transferência de renda do governo federal, visto que os rendimentos financeiros mensais são incompatíveis com a vida em sociedade quanto aos aspectos alimentícios, habitacional, de saúde, dentre outros.

Esses dados foram possíveis em virtude de uma cadeia discursiva, que passou pela solicitação dos pesquisadores aos dirigentes educacionais (diretores escolares) no que tangem a nossa inserção nos espaços escolares. Primeiro, apresentamo-nos nas escolas com uma carta¹⁸, explicando quais eram os motivos de nossa presença naqueles espaços. Dessa forma, expomos o objetivo da pesquisa. Por seguinte, os diretores explicaram o funcionamento das escolas, destacando os horários de oferta das eletivas, deferindo nosso pedido, e, assim, direcionando-nos aos Educadores de Apoio para que estes nos encaminhassem para os professores de eletivas.

Nessa direção, traçamos o seguinte perfil dos professores colaboradores:

Quadro 1 - Perfil socioprofissional dos professores colaboradores da pesquisa

NOMES ¹⁹	FORMAÇÃO	TEMPO NA DOCÊNCIA	TEMPO NA DOCÊNCIA- PEI/PE ²⁰	QUANTAS ESCOLAS TRABALHA
<i>P1</i>	Licenciatura e mestrado em Educação Física	10 (dez) anos	6 (anos)	3 (três)
<i>P2</i>	Licenciatura e especialização em Matemática	11 (onze) anos	6 (anos)	1 (uma)

¹⁷ Ver Apêndice D.

¹⁸ Ver Apêndice A.

¹⁹ Para garantir o anonimato de todos colaboradores dessa pesquisa, **P1, P2, P3...** se referem a Professor e **A1, A2, A3...** a Aluno.

²⁰ Programa de Educação Integral (PEI) em Pernambuco.

<i>P3</i>	Licenciatura e especialização em Geografia	17 (dezessete) anos	5 (anos)	1 (uma)
<i>P4</i>	Licenciatura em Educação Física	06 (seis) anos	2 (dois) anos	1 (uma)
<i>P5</i>	Licenciatura em Matemática	2 (dois) anos	10 (meses)	1 (uma)
<i>P6</i>	Bacharel em Design; licenciatura em Artes Visuais com especialização em Artes e Tecnologias	2 (dois) anos	1 (um) ano e 3 (três) meses	1 (uma)
<i>P7</i>	Licenciatura em Química	4 (quatro) anos	1 (um) ano	2 (duas)
<i>P8</i>	Licenciatura e especialização em Matemática	2 (dois) anos	1 (um) ano	2 (duas)

Fonte: O autor (2022)

Ao todo, 08 (oito) professores, aqui nomeados de P1 a P8, dentro das realidades de cada escola e de suas disponibilidades, por meio de carta de anuência, firmaram compromisso, aceitando contribuir para com a pesquisa²¹.

Em diálogo com eles, foi possível ter acesso a aulas, planejamentos de eletivas, respostas a questionários, entrevistas, como também viabilização de contato com os estudantes²² durante suas aulas de eletivas.

De posse dos questionários²³, foi possível traçar o perfil socioprofissional de nossos colaboradores. Assim, observamos que todos eles possuem licenciatura, e, portanto, foram habilitados para exercerem a docência na Educação Básica, visto que ela é um requisito mínimo.

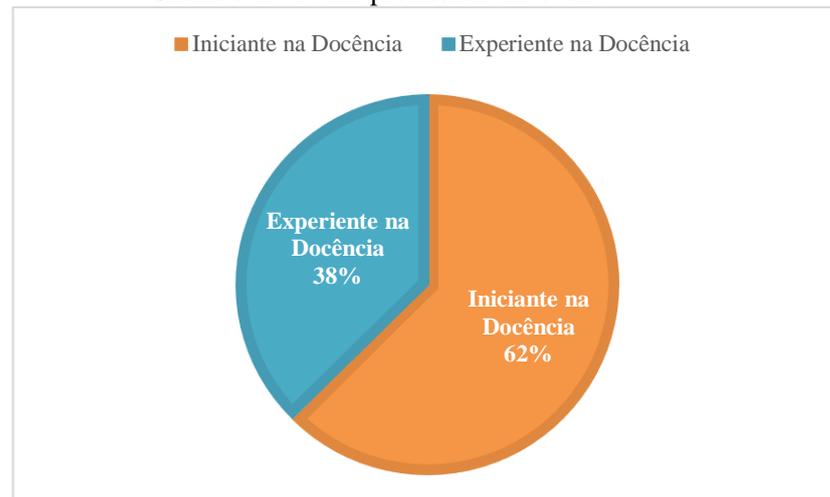
No entanto, foi percebido que a maioria desses professores são iniciantes na docência, conforme Gráfico abaixo:

²¹ Ver Apêndice C.

²² Ver Apêndice B.

²³ Ver Apêndice E.

Gráfico 2 - Perfil profissional Docente



Fonte: O autor (2022)

Por professor experiente, compreendemos ser aquele profissional que está exercendo a docência a mais de 10 (anos) e, portanto, é o sujeito que consegue lidar com segurança com as questões da realidade escolar circunscrita, questionando, junto a seus pares as políticas curriculares (SOUZA; ROCHA, 2017).

O professor iniciante, por sua vez, categorizado por ser aquele profissional recém-formado, que chegou na escola apto para assumir salas de aulas, mas que tem dificuldade ainda de realizar leitura crítica das realidades das escolas face as políticas curriculares vigentes, pois ainda está no processo de transição entre o ser aluno e ser professor. Nesse sentido, na maioria das vezes, ele imita aqueles que foram os seus professores, não apresentando, dessa forma, reflexão sobre sua prática a partir de movimentos entre teorias construídas ao longo de sua formação e contexto de atuação profissional, posto que falta-lhe a experiência profissional (SOUZA; ROCHA, 2017).

Com essa pavimentação, o Gráfico acima revela que a maioria dos professores de disciplinas eletivas nas escolas pesquisadas são iniciantes. Quando observado o tempo de experiência na docência no Programa de Educação em Tempo Integral, o percentual é de 25% (vinte e cinco por cento) com até 7 (sete) anos e 75% (setenta e cinco por cento) entre 10 (dez) meses a 5 (cinco) anos de experiência.

Somado a isso, temos o fato de que 80% desses profissionais possuem contrato temporário (acarretando, assim, a precarização do trabalho docente, posto que muitos desses professores trabalham em mais de uma escola e/ou exercem outras atividades que não estão

diretamente ligadas ao magistério), ao passo que apenas 20% têm estabilidade no emprego (concurso).

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para a identificação e caracterização de quais são os principais Itinerários Formativos ofertados nas Escolas de Referências em Ensino Médio, fizemos coleta e estudo de planejamentos (programas) de disciplinas eletivas elaborados pelos professores na perspectiva de compreensão de como estavam se configurando e o que estava possibilitando e sustentando as significações curriculares (LOPES; MENDONÇA, 2015) nos planejamentos enquanto documentos indicativos da política curricular.

Nesse sentido, o planejamento, a elaboração de programa de disciplinas eletivas dos professores, são instrumentos importantes para nossa análise, pois são práticas discursivas, posto que “os movimentos [...] [de currículos] acontecem, em última instância, na sala de aula, nos espaços-tempos das práticas curriculares” (SILVA, 2020, p. 101).

Nessa direção, organizamos também um questionário na perspectiva de que nos possibilitasse traçar o perfil dos participantes das entrevistas, identificar quais os professores que trabalhavam com disciplinas eletivas e em que quais eixos estruturantes as escolas se concentravam, assim como perceber movimentos discursivos de políticas curriculares, pois compreendemos ser o questionário um instrumento discursivo de produção de sentidos, de unidades complexas de palavras e ações em que há elementos explícitos e implícitos que denotam subjetividades-objetividades constituintes das identidades e das diferenças nas políticas curriculares contingenciais (BURITY, 2014; LOPES; MENDONÇA, 2015).

Frente a isso, o passo seguinte foi a preparação e organização de entrevistas. Nesse sentido, consideramos ser a entrevista um instrumento que oportuniza coleta de dados, visto que os discursos estão inseridos num contexto dominado pela precariedade e pela contingência, já que nem tudo pode ser dito de qualquer forma e/ou em qualquer tempo, mas depende de um contexto histórico e social (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014). No quadro destas ideias, construímos um roteiro de questões. Posteriormente, fizemos transcrições de áudios, analisando os discursos, tanto das entrevistas quanto dos questionários, a partir de uma perspectiva/abordagem discursiva.

Nas linhas do que atrás foi afirmado, a organização da entrevista objetivava explorar os sentidos de currículos, de políticas curriculares, pois “o currículo não é apenas resultado das políticas curriculares que expressam em seus documentos oficiais sentidos de escola, de

conhecimento, de ensino e aprendizagem, é igualmente resultado das ressignificações dessas políticas nos contextos escolares” (MELO; ALMEIDA, 2019. P. 11).

Diante disso, a partir de dados fornecidos pelos participantes (colaboradores) envolvidos, buscamos compreender as reformulações curriculares, as configurações e sentidos de Itinerários Formativos desenvolvidos por professores nas Escolas de Referências do Agreste de Pernambuco.

Conforme dissertamos, e com a intencionalidade de explorar mais detalhes que por via poderiam escapar numa entrevista, fizemos uso ainda de observação participante, pois nos potencializa a “uma maior amplitude e profundidade de informações, [como também] triangular diferentes impressões e observações” (BURITY, 2014, p.72). Em outras palavras, ao utilizamos a observação participante, apoiando-nos numa abordagem discursiva (aprofundando-se em informações) é explorar discursos (textos e práticas), posto que “o discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes” (*Ibidem*, p. 66).

Com essa pavimentação, apresentamos as configurações das políticas curriculares nas escolas, confrontando com os eixos Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo com as produções discursivas dos professores. A partir de então, tecemos algumas considerações sobre os movimentos de políticas curriculares construídas nas escolas, correlacionando com os sentidos atribuídos e finalidade discursiva da Lei 13.415/2017. Dessa forma, expomos como se configuram e quais sentidos são percebidos desse Itinerários Formativos nas políticas curriculares das escolas em diálogo/confronto com os contextos global e regional.

No tangente ao marco temporal de pesquisa, a coleta de dados e realizações das entrevistas aconteceram entre março a abril de 2022. Nesse sentido, o decurso desse estudo levou em consideração o calendário escolar em vigor, os horários de aulas das disciplinas eletivas, e a disponibilidade dos professores e dos estudantes para participação nesse estudo.

Nesse ínterim, ressaltamos que “todo pesquisador, ao se aproximar da realidade, precisa analisar seu objeto com teorias e metodologias que permitam compreender o fenômeno pedagógico como multifacetado e multirreferenciado” (SILVA, 2020, p. 114). Sendo assim, destacamos a importância de delineamento da pesquisa a partir de uma abordagem discursiva para a vivência, trajetória, experiência e resultados da/na pesquisa, como também percurso formativo de minha formação como pesquisador.

Diante das realidades das escolas (espaços formativos com múltiplas identidades, dentro de caráter indecível que é o da educação, na impossibilidade do controle, da determinação),

destacamos a importância da exploração de percurso e tempo a partir do atendimento de diferentes interesses dos participantes envolvidos.

3 POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

O mundo não *é*. O mundo está *sendo*. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.²⁴

Constatar e intervir na realidade são movimentos discursivos importantes para construção de uma educação pública democrática como já argumentou o patrono²⁵ da educação pernambucana e brasileira Paulo Freire²⁶ (2019), pois o mundo está em construção pela ação humana. Dessa forma, posicionamo-nos em defesa de movimentos discursivos, em que constatação e intervenção direcionem-se em sentido para a desconstrução de políticas hegemônicas antidemocráticas, que tentam bloquear outras formas de significação do que venha a ser educação, currículo e/ou política curricular (LOPES, 2018).

Frente a essas questões, com a perspectiva de melhor desenvolver nossos argumentos, organizamos o presente Capítulo da seguinte forma: primeiro, apresentamos uma discussão teórica sobre os sentidos da racionalidade neoliberal que ao operar no Estado, enfraquece a democracia, nega direitos sociais e constrói ainda políticas curriculares de formas verticalizadas, não atendendo, portanto, as demandas contextuais para a formação de jovens do Ensino Médio, uma vez que elas estão a serviço do mundo globalizado. Em seguida, explicitamos nossa concepção de currículo inscrito numa perspectiva de embates políticos em que é impossível fixação de sentido, pois não temos controle total sobre ele. Na sequência, problematizamos a racionalidade neoliberal operando na política do Ensino Médio brasileiro a partir da ideia da resolução de problema de evasão escolar e déficit de aprendizagem, apresentando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como tentativa de estabilização de política hegemônica. Por fim, tratamos da questão da pandemia do novo Coronavírus, em que no contexto da política neoliberal evidenciou e naturalização desigualdades sociais e educacionais, posto que a economia importou mais que a vida.

Nesse íterim, partimos da ideia de que as políticas curriculares gestadas e “intensificadas” no Brasil sobre a racionalidade neoliberal estão *sendo*. Não são, portanto, fixas. As articulações políticas, ao visarem dar estabilidade a elas, são provisórias, precárias e

²⁴ FREIRE (2019, p.90, grifo nosso).

²⁵ Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

²⁶ <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=2770&tipoprop=pc2>. Acesso em: 24 fev. 2021.

contingentes, posto que toda decisão política é tomada em um campo de tensão e, portanto, permanecendo a indecibilidade.

Com essa pavimentação, é perceptível que as políticas curriculares, cunhadas de oficiais, voltadas para o Ensino Médio no Brasil nos últimos anos negam, buscam camuflar a complexidade da constituição do tecido social, formado por inúmeras identidades sociais antagônicas, que estão suscitados nos projetos societários.

Dessa forma, partimos da concepção de que a sociedade, seja ela qual for, é heterogênea, sendo formada por uma pluralidade de identidades que se constituem a partir de relações antagônicas para além da relação entre capital e trabalho (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

E nessa heterogeneidade não é concebível um projeto de educação que busca frear as significações de políticas curriculares, tendo como eixo central o atendimento exclusivo à economia, como se a sociedade se configurasse único-exclusivamente em torno desse centro.

Sobre esse aspecto é que questionamos projetos de educação que vêm sendo desenvolvidos em nosso país, subsidiados pelo neoliberalismo, que através do termo **crise da educação**, vem centrando educação a desenvolvimento econômico, negando outras formas de subjetivação do que vem a ser educação e política curricular. Assim, acompanhamos a argumentação de Lopes e Macedo (2021), pois o que está em crise é modelo de educação que tenta homogeneizar as políticas curriculares.

Diante disso, é importante perceber que a centralidade de discursos econômicos na educação brasileira e, por sua vez nas políticas curriculares, geram outras formas de desigualdades social-educacionais. Esses discursos tentam silenciar lutas feministas, urbanas, antirraciais, ecológicas, entre outras. Essa tentativa de silenciamento nas articulações políticas tentam nos subordinar e nos inferiorizar frente ao fenômeno político e complexo da política de currículo em que não existe apenas uma verdade, mas múltiplas verdades.

As formas de subordinação, postas pelas políticas empresariais, domestica as diferenças, que nos constituem enquanto sujeito, pessoa, sociedade, entre outros (LACLAU; MOUFFE, 2015), acarretando diversas exclusões.

Desestabilizá-las é possibilitar (re)criação, (re)configuração, de políticas curriculares a partir de jogos políticos conflitantes, lutas coletivas, transformação social em que se tenha as condições de efetivação das subjetividades, identidades inúmeras, deslocando-as do eixo central-universal-objetivo (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Nesse contexto, é preciso reafirmar que além de conflituosa, as relações humanas são complexas, pois “o social [...] não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de

se alcançar múltiplas verdades” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49). Essas múltiplas verdades colocam a educação e as políticas curriculares como “solicitações e expectativas que, uma vez não atendidas, podem se transformar em reivindicações em defesa das quais variados grupos se formam” (LOPES, 2019b, p. 8). Essas solicitações e expectativas dos diferentes grupos nas políticas curriculares são mais uma forma de justiça social, mais uma possibilidade de significação, mas não a única em meio a diversas demandas.

Assim, lutar por, e fazer, justiça social passam pela percepção, interpretação de contextos, de realidades circunscritas de um povo, nação, grupo e movimento social, entre outros, problematizando as desigualdades políticas presentes nesses meios.

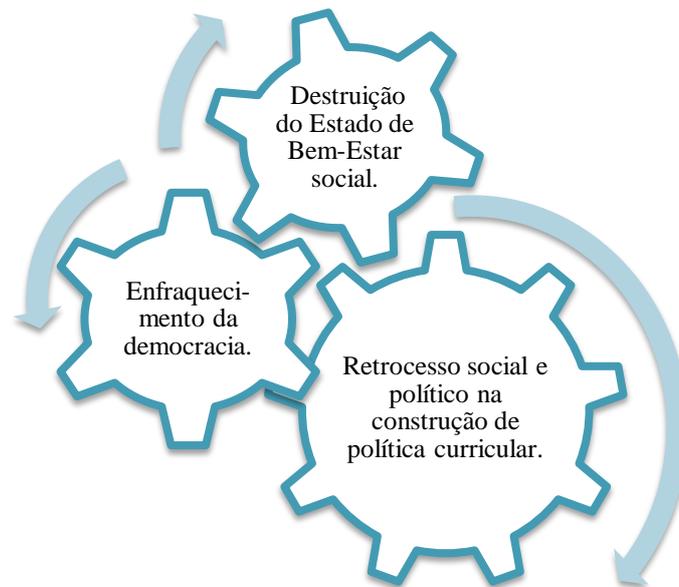
Nesse sentido, o fato é que as políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil historicamente se inscrevem na lógica das políticas neoliberais, que negam as múltiplas verdades, as verdades contextuais, posto que a mais de 30 (trinta) anos o discurso é da necessidade de produção de currículo e avaliação padronizadas para melhoria da educação pública.

Dessa forma, a década de 1990 é marcada pela criação de dispositivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental em 1997; terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental em 1998; e Ensino Médio em 2000), e as Diretrizes Curriculares Nacionais fundamentados na perspectiva mercadológica de educação.

Todos esses documentos influenciaram, de certa forma, a constituição de novos currículos nas escolas de todo o país, pois há um discurso de necessidade de mudança curricular nas escolas brasileiras face à “ineficiência” delas. Os anos se passaram e o discurso continua o mesmo sem, com isso, termos sequer melhorado os indicadores educacionais, instrumentalizados nas avaliações externas, tampouco extirpado as desigualdades educacionais e sociais.

Nossos referenciais teóricos nos ajudam a problematizar e perceber a complexidade dessa questão. Assim, o exercício de análises contextuais lança luzes sobre essa questão. Nesse sentido, acompanhamos os argumentos de Mouffe (2019) sobre a hegemonia do neoliberalismo no mundo e, no contexto do Brasil, pois essa racionalidade política acarreta:

Diagrama 5 – O neoliberalismo



Fonte: O Autor (2021)

Entender esses elementos em suas dinâmicas contextuais é importante para perceber as influências deles no movimento de políticas curriculares ao longo do tempo. Nessa direção, questionar como o neoliberalismo se tornou hegemônico é um passo importante. Assim, Mouffe (2019) investiga tal fato, focalizando as estratégias políticas de Margaret Thatcher na Inglaterra na década de 1980 do século XX e a criação de condições para que tal projeto se tornasse hegemônico.

O neoliberalismo, enquanto projeto hegemônico (MOUFFE, 2019), vai muito além das três vitórias consecutivas de Margaret Thatcher nas eleições. Os instrumentos políticos utilizados para que ele se tornasse dominante passa pelo enfraquecimento da democracia através da supervalorização da liberdade individual, em detrimento das conquistas de direitos coletivo-democráticos.

Essa supervalorização da liberdade individual é uma racionalidade política que ao reduzir

Liberdade à licença pessoal não regulada no contexto de repúdio ao social e do dismantelamento da sociedade faz ainda outra coisa: consagra como livre expressão todo sentimento histórico e politicamente gerado de arrogação (perdida) baseada na branquitude, masculinidade ou nativismo, enquanto nega que estes sejam produzidos socialmente, compromisso ou consequências sociais (BROWN, 2019, p. 58).

O social é atacado em nome da liberdade de mercado e da moral como se a vida fosse determinada pela genética, pela responsabilidade pessoal e pela competição a partir de lógica mercadológica (BROWN, 2019) e não por ordens discursivas construídas também socialmente.

De certa forma, o projeto político de Margaret Thatcher pode ser percebido também como “renúncia” dos ditos grupos políticos de esquerda às políticas sociais ao “aceitar” essa política antidemocrática, já que após os governos de Thatcher, o neoliberalismo ficou ainda mais “forte” que a própria política e/ou demandas de grupos sociais menos favorecidos. Em outras palavras, o thatcherismo enraizou-se, enfraquecendo as instituições coletivas e instrumentos de lutas democráticas como os sindicatos, mesmo depois de grupo de esquerda sucedendo-a no poder na Inglaterra.

Fragilizar as defesas coletivas, instalando nas pessoas e em todos os aspectos das relações sociais situações de rivalidades, de precariedade, de incertezas, de empobrecimento, fazendo com que os coletivos de trabalho se decompunham é estratégia e objetivo da razão neoliberal contemporânea (DARDOT; LAVAL, 2019). É a tentativa de corrosão de instrumentos democráticos, de lutas coletivas, que estão sendo enfraquecidos para que esse projeto continue hegemônico. Uma prova disso é o espraçamento dessa ideologia nas políticas curriculares.

O enfraquecimento dos sindicatos significa a tentativa de declínio da democracia, já que ele é um instrumento para promoção dela. Enfraquecê-lo e supervalorizar direitos individuais desemborcam e/ou possibilitam o declínio do Estado de Bem-Estar social.

Dessa forma, o neoliberalismo tem como objetivo dismantelar o Estado de Bem-estar social. Para isso, usa como estratégia discursiva o destronamento da política e do político, isto é, destruí-la enquanto “conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político”, assim como solapar o político enquanto espaço constitutivo do poder, do conflito, do antagonismo (MOFFE, 2015, p. 8), jogando o político para a esfera moral.

O que se sucede disso é retrocesso político-social-educacional gigantesco, pois a existência de eleições como instrumentos político para existência e presença afirmativa da subjetividade humana contextual termina sofrendo um “apagamento”, silenciamento, pelas articulações políticas de cunho neoliberal, pois até o voto da maioria da massa é controlado por meio da compra de voto (da eleição) e da legislação ao isolar o poder legislativo da vontade e/ou da prestação de contas democráticas ao povo (BROWN, 2019).

Os partidos políticos existem como forma representativa da pluralidade de ideias e demandas contextuais. Seus agentes em exercícios nas casas legislativas, assembleias e/ou

presidência são constituídos por representantes do povo na democracia brasileira. No entanto, esses representantes constroem um sentido de política na perspectiva de organização e/ou administração do próprio Estado a partir dos ideais neoliberais, reduzindo democracia a eleições e à defesa de direitos individuais (MOUFFE, 2019).

Sobre essa questão, é fato que não existe soberania popular nesse projeto hegemônico. O povo brasileiro tem o voto, mas sua voz é silenciada (MOUFFE, 2019). Os interesses do capital destroem a soberania popular. Assim, temos o voto enquanto instrumento político para o sufrágio universal, temos a consulta popular para a construção de políticas curriculares, mas as nossas vozes não são atendidas. Um exemplo emblemático disso é a atual reforma curricular para o Ensino Médio onde, embora se abriu consulta popular para reformá-lo, as vozes da maioria da população brasileira foram “desconsideradas” na constituição dessa política normativa.

Assim, ao tentar eliminar a soberania popular (negando o conflito, o antagonismo, as vozes da maioria dos despossuídos, dos movimentos sociais), atacando instrumentos e formas democráticas de fazer política, contribuiu-se ainda para a ascensão da direita na política, identificando-se também com o totalitarismo e o fascismo (BROWN, 2019).

Com a indução do individualismo, instalação da competição entre as pessoas enquanto capital potencial (a liberdade individual) e ascensão da direita, existe ainda um hibridismo entre neoliberais e neoconservadores. Estes se misturam e convergem para a construção de uma cidadania antidemocrática em que não há nem liberdade política nem igualdade social face suas atuações em nome de Deus, família, nação e livre iniciativa (BROWN, 2019). Para essa autora, essa convergência acontece em virtude da tentativa dos neoconservadores em promoverem os valores familiares tradicionais (ligação da preservação do passado ao patriotismo – a moralidade tradicional – como as coisas eram) por razões morais. Já os neoliberais ligam-se aos neoconservadores por razões econômicas (BROWN, 2019).

Nesse movimento de dismantelamento do Estado de Bem-Estar é importante perceber que o neoliberalismo

Não se trata somente de políticas econômicas monetaristas ou de austeridade, de mercantilização das relações sociais ou de ditadura dos mercados financeiros. Trata-se mais fundamentalmente de uma racionalidade política que se tornou mundial e que consiste em impor por parte dos governos, na economia, na sociedade e no próprio Estado, a lógica do capital até a converter na forma das subjetividades e na norma das existências (DARDOT; LAVAL, 2019, p. 1).

Nesse sentido, perceber a imensidão do sentido discursivo do neoliberalismo significa observar uma mudança de ideias, políticas e racionalidade em que o Estado opera no deslocamento do Bem-estar social para a eficácia econômica. Essa nova racionalidade reduz o Estado social, destruindo-o e demonizando políticas sociais através de reformas (que retiram direitos sociais), acarretando em um desmantelamento epistemológico, político, econômico e cultural da sociedade de massa (DARDOT, LAVAL, 2016; BROWN, 2019).

Segundo Wendy Brown (2019), o neoliberalismo não tem uma definição estabelecida. Por ele ser uma nova racionalidade política que vai muito além do alcance e da implicação da política econômica e do fortalecimento do capital, ele reestruturou o Estado por dentro (quando instaurou um Estado avaliador e regulador) e por fora (com as privatizações maciças e fim do Estado produtor) (DARDOT, LAVAL, 2016).

A reestruturação dele implica na instalação da concorrência como instrumento mais eficiente para a eficácia econômica da ação pública. Isso significa que houve uma mudança no formato do papel do Estado, pois, segundo Dardot e Laval (2016), ele agora é visto como empresa; opera sobre a lógica de empresa, não sendo mais o árbitro, isto é, não é mais o soberano na construção de políticas, mas parceiro dos interesses oligopolistas na guerra econômica mundial. Essa guerra é campo vasto, território movediço de intercruzamento e coalização de entidades privadas e públicas. Com isso, temos o surgimento de novas formas de poder mundial e a morte da soberania do Estado.

Nesse contexto, a concorrência é concebida como instrumento mais eficiente para a eficácia econômica da ação pública. Historicamente, o Estado é concebido, pelos neoliberais como ineficaz, burocrático, caro, que põe entraves à competitividade econômica exigida pela globalização, enquanto a gestão privada é mais eficaz (porque põe menos regras estatutárias), mais flexível e inovadora (porque é mais especializada) (DARDOT, LAVAL, 2016). Dessa forma, o caminho para eles é a construção de um Estado regulado por princípio de mercado.

A reestruturação do Estado não se baseia mais em uma lógica de divisão dos ganhos de produtividade para a maioria da população, até por que as empresas privadas não têm os mesmos objetivos que classicamente atribuímos ao Estado. Para Dardot e Laval (2016), a nova disciplina neoliberal impõe retrocessos sociais à classe trabalhadora (a grande parte da população) à medida que transfere renda para as classes mais afortunada e precariza as formas de trabalhos da maioria da população com a retirada de direitos trabalhistas, previdenciários, considerando ainda ser educação, saúde, lazer, cultura, entre outros, como um serviço e não como um direito público subjetivo de dever e garantido pelo Estado.

Com essa racionalidade, o Estado, ainda segundo Dardot e Laval (2016), não abandona o seu papel na gestão da população. Contudo, a concepção desta é a de gestão por governança que, ao objetivar introduzir a racionalidade neoliberal, baliza-se pelo disciplinamento e pela categorização do setor privado na esfera pública, intensificando o controle político em todo o setor público.

Assim, reiteramos, que a intervenção feita pelo Estado não se alicerça na economia de Bem-Estar social, mas visa maximizar a utilidade da população em direção ao aumento da empregabilidade, da produtividade, da diminuição de políticas sociais, do enfraquecimento do poder de negociação dos sindicatos, da degradação de direitos trabalhistas, do rebaixamento salarial e do valor da aposentadoria, como também aumentar tempo de serviço e valor de contribuição previdenciária para os trabalhadores.

Segundo Wendy Brown (2019, p. 11) “a política econômica neoliberal devastou áreas rurais e suburbanas, esvaziando-as de empregos decentes, aposentadoria, escolas, serviços e infraestrutura”. Ao mesmo tempo essa política movimenta-se para minguar os investimentos em políticas sociais, passando pelos despossuídos como um rolo compressor.

Em linhas históricas, a instalação dessa racionalidade decorreu da quebra do “acordo” de pós-guerra mundial (Estado de Bem-Estar social) em virtude da desaceleração da economia, posto que houve uma crise do petróleo na década de 1970. Segundo Mouffe (2019, p. 53) “sob os efeitos da crise do petróleo de 1973, a economia sofreu, os lucros diminuíram, e o acordo social-democrático do pós-guerra começou a desmoronar”. Logo, o pleno emprego, os direitos e conquistas dos trabalhadores, em seu sentido também da pretensa “igualdade econômica” através de lutas sociais começaram a ruir.

Nessas linhas, a “formação hegemônica neoliberal substituiu o Estado de Bem-Estar social keynesiano social-democrata que, em trinta anos, após o fim da Segunda Guerra Mundial, forneceu o principal modelo socioeconômico nos países democráticos da Europa Ocidental” (MOUFFE, 2019, p. 32) e, consigo, atacou os próprios fundamentos da vida social (DADORT; LAVAL, 2019).

Sendo assim, o movimento discursivo de imposição dessa norma neoliberal vem se estabelecendo desde o fim da Segunda Guerra Mundial com a constituição do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (DARDOT, LAVAL, 2016), onde diante das crises econômicas, como a de 2008, ocorre um aprofundamento das políticas neoliberais.

Em outras palavras, compreendemos que o neoliberalismo existente na década de 1990 não é o mesmo da contemporaneidade, pois ele entrou em crise em 2008 (MOUFFE, 2019),

esgotando-se, abalando o liberalismo econômico construído na década de 1980, e reinventando-se, já que ele é plástico (recria-se).

Esse momento de crise deve ser notado ainda (MOUFFE, 2019) como chance importantíssima para a volta da política, da retomada das organizações, da administração pelo povo através dos instrumentos democráticos, tendo como caminho líder, Estado, nação, pátria, povo.

Dessa forma, a crise econômica de 2008 pode ser percebida como inauguração de uma nova fase do neoliberalismo, posto que o capitalismo vive em crise e vem acarretando mudanças nas formas de ser e agir do Estado. Em decorrência disso, o Estado caminha cada vez mais em direção a uma gestão regida pelo direito comum a concorrência em detrimento da observância a princípios regidos por direito público (BROWN, 2019).

Entretanto, pontuamos que o movimento de desconstrução do Estado de Bem-Estar social não se originou apenas de fatores econômicos (MOUFFE, 2019). Já na década de 1960 surgiram novos movimentos sociais, que demandavam “a necessidade de se criar uma cadeia de equivalência entre as várias lutas democráticas contra diferentes formas de subordinação” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 47).

Nesse contexto, o neoliberalismo se apresenta como um sistema mundial de poder que não se limita à caça de mão de obra barata e produção de baixos padrões de vida (DARDOT; LAVAL, 2019), mas se inscreve, ainda, como uma crescente experiência de abandono e traição às classes desafortunadas (BROWN, 2019) ao negar-lhes políticas sociais, pois são elas o instrumento para mitigar os efeitos discursivos da riqueza e da raça (BROWN, 2019).

Mesmo com esse cenário de ascensão da política antidemocrática, que diluiu, imbricando ideológico-prático entre políticas de direita e esquerda por meio da ideia de consenso pelo centro (centro esquerda; centro direita), que permitiu a sustentação discursiva do neoliberalismo, o caminho de luta ou construção de uma democracia radical e plural é possível Mouffe (2019), pois “o capitalismo pode ser modulado em direção mais ou menos democrático” (BROWN, 2019, p. 34). Para isso, o caminho passa pela igualdade política, pela construção de justiça social.

Articular as diversas demandas, ou seja, articular as múltiplas lutas pautadas pelos trabalhadores (operários), grupos sociais como Movimentos dos Trabalhadores Sem-Teto, Sem-Terra, movimentos gays, antirracistas, feministas, entre outros, na posição de enfrentamento, desestabilização dessas políticas hegemônicas, em que tentam conter as múltiplas demandas de acordo com a realidade local-regional-global, em que não há um centro

único como caminho são lutas, portanto, conflitos travados para que se tenha avanços em conquistas, uma vez que o poder é um lugar vazio (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

Em síntese, o neoliberalismo existente é a mercantilização da vida cotidiana por meio da contestação dos princípios da igualdade, do pluralismo e da inclusão. O que se percebe disso é uma reforma do Estado em que as políticas curriculares e o financiamento da educação pública brasileira, por exemplo, acontecem com o dinheiro público, mas sob a administração de modo privado (BROWN, 2019).

Desse modo, a racionalidade neoliberal qualifica-se como momento pós-democracia, pois “o poder do povo foi minado, porque a pós-política elimina a possibilidade de luta agonística entre diferentes projetos de sociedade, que é a própria condição para o exercício da soberania popular” (MOUFFE, 2019, p. 39). Em consequência disso, existe uma tensão entre os princípios liberais e democráticos. Assim, considerar os sentidos do neoliberalismo na educação e nas políticas curriculares é “tratar, atualmente, da política pública e educação [que] nos remete a dialogar sobre a abordagem neoliberal referente a Estado e educação” (SILVEIRA, 2020, p. 33), como a construção de políticas curriculares.

3.1 SENTIDOS DISCURSIVOS DE POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

As práticas discursivas estão presentes nas políticas curriculares para o Ensino Médio por meio das chamadas competências e habilidades, que objetivam formação pragmático-mercadológica dos jovens. Isto é, por meio de organismos como o Banco Mundial e UNESCO, esses órgãos interferem diretamente na política curricular do Brasil, concebendo-a ainda como instrumento de preparação para o mercado de trabalho a partir da ideia de aquisição de competências e habilidades (SANTOS, BDTD, 2019).

Historicamente, mais especificamente nas três últimas décadas, o Estado vem conduzindo a política curricular sob influência da racionalidade neoliberal (THIESEN, ANPED, 2012; SANTOS, ANPED, 2013; OLIVEIRA, ANPED, 2013), em um movimento em que a estrutura estatal local é influenciada pelo contexto mais amplo (macro) que interfere no contexto da prática (escola).

Nesse sentido, a solução gestada pelo Estado face a evasão e reprovação escolar no Ensino Médio é a realização de reformas curriculares, concebendo o currículo como instrumento a serviço do mundo do trabalho, exigido pela globalização (THIESEN, ANPED,

2012; SANTOS, ANPED, 2013; GIOVINAZZO JR, ANPED, 2015; SILVA, ANPED, 2015), responsabilizando ainda os professores pela qualidade da educação e/ou pelo fracasso escolar, que tem como parâmetro avaliações padronizadas (SOARES, ANPED, 2019; THIESEN, ANPED, 2019) para vigiá-los e puni-los, concebendo-as também como balizadoras para a formulação de políticas educacionais e curriculares (MILLER, 2014).

Com esses argumentos, entendemos que o sentido da racionalidade neoliberal nas políticas curriculares é filosófico à medida que estabelece dispositivos antidemocráticos no interior do marco formal do sistema político, como também mobiliza as pessoas para a guerra econômica, dado que as crises sociais, econômicas e políticas são permanentes (DADORT; LAVAL, 2019). Assim, semeia-se o individualismo, a concorrência e o ranqueamento entre escolas a partir do estabelecimento de metas pré-fixadas.

No entanto, não podemos concordar em resumir e/ou delimitar que os sentidos, os fins da educação pública brasileira tenham como centralidade a busca pelo desenvolvimento econômico, já que a realidade social é plural e, ao mesmo tempo, heterogênea.

A política curricular enquanto prática discursiva deve e passa por outros princípios além do econômico. Assim, emerge a necessidade de educar para o respeito à subjetividade, para valorização das diferenças, para a sustentabilidade socioambiental, para o processo de humanização que não cabem na gramática da racionalidade neoliberal, visto que as políticas curriculares devem ser compreendidas no movimento de constituição de subjetividade (LOPES; MACEDO, 2021).

As políticas curriculares nas linhas da racionalidade neoliberal têm o sentido discursivo de que “a relação educação/sociedade é cada vez mais pautada pelas ideias de uma avaliação de resultados e por uma ética competitiva que tão drasticamente conjuga a vida de alunos com as expectativas sociais”. (PACHECO, 2000, p. 14). Essas expectativas sociais podem ser traduzidas e interpretadas como o sucesso de uns e “fracasso” de outros, já que não se tem a igualdade de oportunidade. Nessa direção, defendemos que,

Para que o termo “justiça social” seja considerado, em sua essência, um conjunto de fatores, precisa estar imbricado à vida educacional, como: a garantia de direitos voltados à moradia, à saúde, à proteção familiar, ao acesso aos meios de comunicação e de difusão de saberes, entre outros (ALMEIDA; MAGALHÃES; GONÇALVES, 2019, p. 1081).

Essas expectativas sociais individualistas geram o indefensável: a meritocracia. Dessa forma, não há como defender o mérito como critério de sucesso do estudante, do trabalhador e do cidadão, se não há as mesmas oportunidades de igualdade; se não há condições idênticas no

que diz respeito ao mesmo ponto de partida, tampouco espaços para as diversas cadeias discursivas, demandadas pelos contextos plural-antagônicos.

Diante disso, a questão é que a democracia e a soberania popular, precisam ser estabelecidas. Os instrumentos de lutas coletivas precisam ser reestabelecidos para que as formas de injustiça, barbárie e violência sejam combatidas, pois com o “avanço do neoliberalismo e os fundamentalismos têm levado ao crescimento da desigualdade e da pobreza” (GICAGLIA, 2014, p. 95) entre as pessoas no Brasil e no mundo.

O governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso fez várias reformas no Estado brasileiro na década de 1990 para atender às regras do Consenso de Whoshington²⁷. Com essas reformas houve a internacionalização do capital financeiro, em que setores essenciais do Estado como telecomunicação, mineração e energia foram privatizados, assim como o projeto de educação nacional para se alinhar ao capital internacional. Com isso, houve um movimento de desnacionalização das políticas curriculares, impedindo, assim, que atendessem a pluralidade discursiva existente no Brasil.

A atenuação da racionalidade neoliberal acontece nos governos Lula-Dilma. Segundo Freitas (2018), nesses governos houve um capitalismo desenvolvimentista, em que “o governo de coalização do PT, que assumiu em 2003, representou um momento no qual as forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo” (FREITAS, 2018, p. 15). Nesses governos houve uma concessão e/ou diálogo político em que nas políticas curriculares buscaram balizar as demandas de professores, pesquisadores em educação, ao mesmo tempo atendendo aos ditames do empresariado, dos neoliberais.

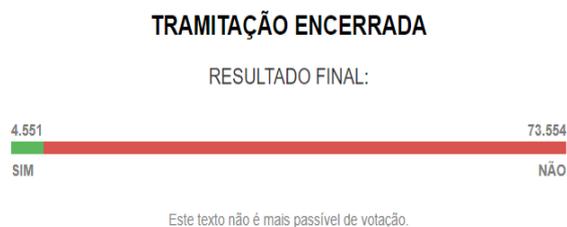
Para Freitas (2018), todos os governos progressistas (que são os governos eleitos democraticamente por meio do sufrágio universal pós-ditadura militar no Brasil) atuaram sobre os ideais do neoliberalismo. Na educação, fizeram várias reformas curriculares. Uns com maior intensidade que outros, na busca de alinhamento político com a perspectiva empresarial.

Entretanto, a partir de 2016 se deu a retomada desenfreada da racionalidade neoliberal através de mais reformas no Estado brasileiro. Nesse sentido, tem-se agora um modelo de educação autoritário, antidemocrática, pois está desvinculado das condições humanas e materiais de crianças, de jovens e adultos, como são os casos da constituição da reforma do Ensino Médio e da reforma curricular denominada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

²⁷ “um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos” (SAVIANI, 2013, p. 428).

As vozes de grupos sociais, em que estavam presentes também as comunidades científicas da educação, professores, jovens, pais e entidades sindicais na reforma do Ensino Médio, foram ignoradas, como podemos observar em uma consulta popular (observar Figura abaixo) realizada pelo Senado Federal da República.

Figura 2 - Consulta popular (Senado Federal) -Reforma do Ensino Médio



Fonte: Elaboração do autor a partir de Senado Federal (2021)

Da consulta popular acima, percebemos que do total de 78.105 (setenta e oito mil, cento e cinco) pessoas participantes dessa pesquisa, 73.554 (setenta e três mil, quinhentas e cinquenta e quatro), correspondente a 94,17%, responderam não concordar com essa reforma. Enquanto 5.551 (cinco mil, quinhentas e cinquenta e uma), 5,83% dos indivíduos, disseram sim. Disso, é perceptível que mais de 90% dos participantes foram contrários a essa reforma, mesmo com todo empenho do governo na época em vincular nas mídias (digitais e tradicionais) fortes propagandas²⁸ na perspectiva de persuadir/manipular os brasileiros.

Mesmo sendo reprovado o “Novo Ensino Médio” na consulta popular, o MEC, através do governo federal, faz utilização da seguinte estratégia:

Além do uso de youtubers, o Ministério da Educação também lançou mão de outra estratégia publicitária, que foi o uso de propagandas em canais de televisão. Estas propagandas foram veiculadas entre novembro e dezembro de 2016, quando a Medida Provisória estava em discussão no Senado e na Câmara de Deputados. Em seu conteúdo, tais propagandas defendiam a reforma em curso e como estratégia para validar as mudanças, eram apresentados resultados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) em novembro de 2016, onde afirmam que 72% da população brasileira aprova a dita reforma, ao tempo que expõem como lema: “Novo Ensino Médio: quem conhece, aprova”, convidando à população em geral a visitar o site do MEC e se informar sobre a reforma (GONÇALVES, 2019, p. 1)

Essa estratégia do Ministério da Educação revela o então desrespeito e ataque à democracia para a construção de política curricular. O sentido discursivo de tal prática

²⁸ “Novo Ensino Médio - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (NOVO ENSINO MÉDIO) - COMERCIAL MEC. <https://www.youtube.com/watch?v=SArnpY9y0QY>. Acesso em: 06 de março de 2021.

antidemocrática é alinhar política curricular à racionalidade neoliberal, posto que o governo Temer usou da força política que tinha para aprovar uma reforma sem consentimento popular.

Nesse contexto, é preciso pontuar que no processo de tramitação e aprovação da reforma foram gastos recursos financeiros em propagandas, que penalizam ainda mais a educação pública²⁹ face a precariedade da escola em aspectos físicos e matérias didático-pedagógicas, onde deveria ser destinado esse dinheiro às instituições públicas educacionais sucateadas pelo poder público.

Por sua vez, a reforma curricular nomeada de BNCC inscreve-se nesse contexto de política antidemocrática, visto que é expressão de grupos políticos no poder que estavam fora dele e buscavam recuperar o que perderam ao longo do tempo, sem com isso abrir espaço para o diálogo na constituição de política curricular.

Esses grupos romperam com a defesa da democracia popular ao deslegitimar e tentar enfraquecer as diversas demandas contextuais no país para o campo da educação e das políticas curriculares quando construíram uma política curricular verticalizada e obrigatória. Nessa direção, concordamos com Aguiar (2018a) ao assinalar que,

A BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais (AGUIAR, 2018a, p. 8).

O projeto político encampado pela BNCC é:

A insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação), a redução da educação a níveis de aprendizagens e ao fornecimento de garantias sociais de que *todos* os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (LOPES, 2018, p. 23) .

Dessa forma, esse projeto político ao centralizar educação ao desenvolvimento econômico, desconsidera e tenta isolá-la de seus vínculos sociais (FREITAS, 2018), isto é, tenta

²⁹ “O Ministério da Educação pagou para famosos jovens youtubers brasileiros como Lukas Marques e Daniel Molo gravarem vídeos defendendo a proposta do “Novo” Ensino Médio. Portinari e Saldaña afirmaram na Folha de São Paulo “o governo Michel Temer pagou R\$ 65 mil para o canal *Você Sabia* falar bem da reforma. Comandado por os dois jovens, o canal no YouTube conta com 7,1 milhões de assinantes” (2017, S/D)” (GONÇALVES, 2019, p. 1).

invisibilizar as múltiplas condições e realidades agonísticas de vida de estudantes, negando a necessidade de construção de projetos educacionais que atentem para a necessidade de um discurso hegemônico sistematizador, aglutinador de unidades de diferenças (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

O MEC ao tentar impor a BNCC buscou convencer as pessoas de que ela nasceu para atender às exigências legais da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) (AGUIAR, 2018a).

No entanto, Aguiar (2018a) salienta que na Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, não se encontra a expressão BNCC, mas se faz referência à “formação comum” em seu artigo 210 que ao dizer que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2020a).

A BNCC, nesse sentido, tem como objetivo tentar padronizar e homogeneizar a política curricular para a Educação Básica³⁰, sendo um projeto político alinhado às perspectivas da racionalidade neoliberal. Com esse direcionamento, a comunidade científica educacional é contrária, pois “durante o processo de formulação da base, conduzido pelo MEC, foi objeto de disputas de concepções e de procedimentos, nas instâncias internas, influenciadas, sobretudo, por atores externos ao governo” (AGUIAR, 2018a, p. 734) ligado ao mercado.

A aprovação tanto da BNCC quanto da reforma do Ensino Médio introduz “mudanças na organização curricular e nas formas de financiamento do Ensino Médio, com a indução de que recursos públicos possam ser usados pelo setor privado”. (LOPES, 2019a, p. 63-64).

A racionalidade neoliberal, portanto, circula em instituições como escolas através das políticas curriculares e locais de trabalho, instalando nas pessoas uma racionalidade para a competição entre si e aprimoramento do capital, transformando, dessa forma, as relações sociais. Para isso, demoniza a política social para os despossuídos, para a classe trabalhadora e para parte da classe média, em nome de uma liberdade individual (BROWN, 2019).

Dessa forma, a governança, a gestão por resultados, intensificada em Pernambuco após o ano de 2007, vem operando na educação pública, na escola pública, por meio também da verticalização de políticas curriculares como a reforma curricular estabelecida pela Lei 13.415/2017 e pela Lei Complementar nº 125, de 10 de Julho de 2008, usadas como uma

³⁰ Por Educação Básica compreendemos a composição dos seguintes arranjos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

estratégia para a implantação do capitalismo ao projetar uma educação para as exigências do mundo globalizado.

Nesse sentido, o neoliberalismo age nas políticas curriculares com discursos fantasiosos, imaginação febril, de melhor escola, de melhor educação a partir de dispositivos como Diretrizes Curriculares Nacionais, BNCC, Itinerários Formativos e leis como a reforma do Ensino Médio (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) para pôr em prática os sentidos de educação pelo viés da racionalidade neoliberal

No entanto, as políticas curriculares têm aspectos dinâmicos, não-lineares, que começam em pontos diferentes, isto é, têm diferentes trajetórias, pois movimentam-se também dentro de discursos da obrigatoriedade e/ou da recomendação. Assim, elas são sempre um processo de tornar-se a vir, visto que se metamorfoseiam, ou seja, mudam de dentro para fora e de fora para dentro. Dessa forma, elas moldam-se, limitam-se e permitem as possibilidades de ensino e de aprendizagem a partir da ordem, da organização de relações sociais e de gestão de problemas e de crises (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Com essa argumentação, percebemos que as escolas, apesar de subordinadas aos imperativos de políticas verticalizadas, trabalham as políticas curriculares de diversas maneiras, ao mesmo tempo em que fabricam outras políticas em virtude de suas realidades contextuais e contingentes (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nesse cenário, a escola movimenta-se de acordo com a política oficial estabelecida pelo Estado dentro do plano global, já que esse discurso oficial é símbolo que agrega diversos interesses, compromissos e colaboradores em diferentes níveis e espaços, ao mesmo tempo em que, no plano local, coloca professores e estudantes como produtores de discursos, de políticas curriculares, construídas por contextos interligados, sofisticados, complexos, que legitimam e ressignificam políticas através de processo de reconfiguração (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

3.2 CURRÍCULO: ESPAÇO-TEMPO DE SIGNIFICAÇÕES

Nossa pesquisa inscreve-se no debate sobre políticas curriculares, mais especificamente sobre políticas de reformulações curriculares para/no Ensino Médio. Nessa direção, compreendemos ser a política um campo conflituoso, em que as articulações de demandas se dão de forma precárias, contingenciais e temporárias (LOPES, 2017).

Nesse contexto, os sentidos de currículo e de políticas curriculares com os quais nos vinculamos estão inscritos nos movimentos de embates políticos, na impossibilidade de

conceito, de fixação de sentidos e de controle total, uma vez que os processos de significação estão inseridos no campo das incertezas, na ausência de fundamentos (SILVA, 2020). Em outras palavras, operamos com a noção de currículo sem fundamentos, uma vez que não existe princípio absoluto capaz de definir de uma vez por toda o que venha a ser currículo (SOARES, 2019).

Nessa direção, operamos com a ideia de ser o currículo um campo de luta constante pela representação (MACEDO, 2013), pela busca de constituição de subjetividades, visto que só nos constituímos sujeitos nesse movimento de embates e lutas por representações do que venha a ser currículo, escola, entre outras. Assim, currículo é movimento, sem fixação de conceito.

Com essa pavimentação, compreendemos que na impossibilidade de sutura sobre o sentido de currículo (SILVA, 2020), pensar sobre seus sentidos, sobre seus processos de significações, só será possível a partir do entendimento de que seus conceitos são flutuantes e contextuais. Ou seja, o sentido de currículo passa pela ideia de inacabamento das significações, inscrito ainda na ordem do acontecimento que conjuga consigo os contextos, espaço-tempo de significação (SILVA, 2020).

A partir disto, sabemos que nessa arena de conflito em torno da significação do que venha a ser currículo, inúmeras reformas curriculares foram feitas no Brasil com a perspectiva de projetar e “controlar” identidades e demandas sociais. Nessa direção, o espaço da escola é concebido como espaço privilegiado para o desenvolvimento de currículos, visto que é um espaço formativo onde os professores produzem, reinventam planos e programas curriculares (MELO; ALMEIDA, 2019) de políticas curriculares, que na sua maioria refletem os interesses políticos e econômicos de determinados grupos.

Nessa direção é fato que existem fundamentos que buscam estabilizar o sentido de currículo, como qualidade, melhoria da educação. Contudo, diferentes discursos como

Mercado, emancipação, cidadania, mundo em mudança, qualidade de ensino, adequação à globalização, saberes universais, conteúdos básicos, justiça social, igualdade, diferença – estarão [sempre] disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas (LOPES, 2017, p. 457).

Nesse sentido, o currículo é produzido pelas políticas curriculares e pelos agentes educativos (ALMEIDA; MELO; LEITE, 2018), a partir de articulações políticas globais-regionais-locais. Dessa forma, “[...] currículo não é apenas resultado das políticas curriculares que expressam em seus documentos oficiais sentidos de escola, de conhecimento, de ensino e aprendizagem, é igualmente resultado das ressignificações dessas políticas nos contextos escolas” (MELO; ALMEIDA, 2019, p. 11).

Reiteramos que o currículo é o resultado também da intermediação entre as propostas curriculares dadas pelas articulações políticas em diálogo com os contextos macro-intermediário-micro, sendo ressignificado nas escolas, nas práticas curriculares a partir das necessidades emergidas das práticas (MELO; ALMEIDA, 2019) curriculares de professores.

Em linha com o que sustentamos, compreendemos que por sermos seres políticos, toda nossa prática é política, pois as possibilidades de significação de nossas práticas são infinitas (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que produzimos o currículo, por ele somos produzidos (SILVA, 2020).

Disso, percebemos que os sujeitos, os significados, as identidades e os contextos não são pré-existentes no sentido de que, mesmo os conhecendo, se possa extrair deles os contornos definitivos de sentidos de uma leitura (LOPES, 2018). Sendo assim, os sentidos discursivos do currículo passam pelo espaço-tempo de negociação de sentidos, em que todo os acordos são temporários (SOARES, 2019). Com essa pavimentação, as configurações curriculares “transcende o ponderável, a prática faz trepidar os sentidos, desestabilizar tudo que pretende ser fixo” (SILVA, 2020, p. 43).

3.3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ASPECTOS CONTEXTUAIS

O Ensino Médio no Brasil é uma etapa de escolarização que carrega consigo certas peculiaridades. Peculiaridades estas que quando atentamos para a sua oferta, observamos que sempre esteve voltada para “as elites portuguesas, famílias aristocráticas que usufruíam de tal privilégio. Ofertada pelos jesuítas, a Educação Secundária, desde o seu início, possuía caráter elitista e propedêutico” (SILVEIRA, 2020, p. 50). Dessa forma, cursar o Ensino Médio no Brasil era um privilégio de alguns, visto que só se torna obrigatório para todos apenas a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009³¹.

O Ensino Médio no Brasil não tem uma característica homogênea. O Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação, nos dá essa noção, pois ele é um instrumento que fornece dados importantes na perspectiva de caracterizá-lo, já que as informações são indicativos de como é e/ou está essa etapa de escolarização.

³¹ [...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em: 10 de março de 2021.

Na verdade, existem diferentes modalidades de Ensino Médio, pois conforme o Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021b), ele se materializa em: Ensino Médio Regular, em Tempo Integral, em Tempo Parcial, na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na modalidade Normal (Magistério), apontando-nos, portanto, como um desafio gigantesco.

Com a perspectiva de obter uma visão mais ampla de números de matrículas, como também perceber características pertinentes à etapa final de escolarização básica, analisamos os resultados dos Censos³² Escolares 2016-2020. A Tabela abaixo, de dados do INEP (2021a) revela **queda no número de matrículas, comparando 2016-2019**.

A baixa no número de matrículas é um indicativo de que mesmo diante da homologação³³ da BNCC (enquanto política curricular que busca resolver o complicador de permanência e aprendizagem do estudante na escola) e da realização de projeto piloto, como feito em Pernambuco em 2018, para antecipar essa política curricular, não é o caminho plausível para resolver as questões da evasão escolar e de déficit em aprendizagem.

Essa política curricular, demandada pela Lei 13.415/2017, tem como eixo de solução para a agonística do Ensino Médio apenas uma reforma curricular e ampliação de carga-horária, sem, no entanto atentar para as características plurais e contextuais dos jovens.

Tabela 1 - Número de matrículas do Ensino Médio por dependência administrativa - (anos 2016 a 2020)

Ano	Total	Dependência administrativa				
		Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2016	8.133.040	7.118.426	171.566	6.897.145	49.715	1.014.614
2017	7.930.384	6.960.072	191.523	6.721.181	47.368	970.312
2018	7.709.929	6.777.892	209.358	6.527.074	41.460	932.037
2019	7.167.891	6.531.498	224.113	6.266.820	40.565	934.393
2020	7.550.753	6.624.804	233.330	6.351.444	40.030	925.949

Fonte: Adaptado de INEP (2021a, p.20)

O problema da permanência do estudante na escola continua. Houve não apenas uma diminuição de número de matrículas de estudantes da dependência administrativa privada (fato

³² O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente. Com ele, o Inep verifica desde o número de matrículas e rendimento dos alunos até a infraestrutura das escolas e funções docentes. Os dados são fornecidos pelas próprias escolas, públicas e privadas, e redes de ensino estaduais e municipais. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/o-que-e-o-censo-escolar/> Acesso em: 10 de abril de 2021.

³³ Homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

esse podendo ser notado face à crise financeira denotada pelo neoliberalismo que leva as pessoas à pobreza e à miséria), mas também das redes públicas municipal e estadual.

Em contrapartida, houve apenas um leve movimento de aumento de matrícula na esfera administrativa federal. Contudo, comparando-se as quantidades de matrículas de 2016-2019 houve uma redução de taxa.

Esse decréscimo de número de matrículas pode ser problematizado no sentido de questionar se a política educacional e curricular para o Ensino Médio requer fundamentos como os que estão postos na atual Reforma de nº 13.415/17.

Nessa direção, ao observarmos o quadro geral do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgado também pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatamos que apenas em 2019 houve um crescimento do índice na rede pública, mas não se alcançou as metas projetadas nas últimas quatro edições, conforme é possível verificar na Figura abaixo:

Figura 3 - IDEB: Ensino Médio - Resultados e Metas

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa																
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	6.0	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP (2020a)

Esse resultado é questionável não apenas por apresentar resultados insatisfatórios no que pese às metas projetadas, mas também por indicar que essas políticas educativas não vêm respondendo aos desafios da formação de jovens no país, pois sua lógica operacional atua há décadas no Ensino Médio.

As políticas curriculares para o Ensino Médio são equivocadas, e ideologicamente é intencional ao ser dual (BENITTES, 2014) em sua oferta, pois continuam configurando-se em preparação para o ensino superior (propedêutico, para parte da população brasileira) e/ou preparação para o mercado de trabalho (destinado à população com baixo poder aquisitivo).

As políticas curriculares postas pela lógica neoliberal, de metas quantificáveis e dualidade de oferta, é questionável não apenas pela exclusão de estudantes pobres, filhos da

classe trabalhadora, das classes menos favorecidas da escola, mas também pela própria lógica de tipificar educação enquanto mercadoria.

Segundo Saviani (2009), o nível de aprendizagem dos estudantes tem como parâmetros o rendimento dos alunos numa escala de 0 a 10, a partir de pontuação em exames padronizados em Língua Portuguesa, Matemática e indicadores de fluxo que são aprovação, reprovação e evasão escolar. Assim, centrar o currículo em dois componentes curriculares é tentar empobrecer o currículo escolar e, assim, não potencializar os estudantes a problematizarem as dimensões e problemas sociais postos, que não podem ser resumidos a metas e a números quantificáveis.

Para se chegar aos resultados do IDEB, cada escola do país, em regime de colaboração entre os entes federados (a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios³⁴) faz o seguinte movimento anualmente: declara a matrícula inicial no início do ano letivo, isto é, fornece informações sobre a escola, os diretores, as turmas, os estudantes e os profissionais da educação em regência em sala de aula (BRASIL, 2007).

Posteriormente, para encerramento/conclusão do ano letivo, cada escola confirma e/ou altera os dados informados. As informações que podem ser confirmadas e/ou alteradas são: quantidade de estudantes aprovados (concluiu com sucesso a série/ano que estava matriculado); reprovados (não obteve êxito na série/ano matriculado); transferido e falecido (o estudante é desvinculado da escola, e, portando não entra na base de cálculo para o IDEB.).

Nessa engenhosidade da materialidade do IDEB, através de dados coletados pelo censo escolar (mais especificamente nas observâncias de taxas de aprovação, reprovação, evasão escolar, transferência e falecimento) e resultados de exames padronizados, é importante observar a ambiguidade entre declínio progressivo de números de matrículas de estudantes nas três séries/anos do Ensino Médio e crescimento nos resultados do IDEB enquanto indicativo de política curricular.

Existe uma contradição na melhoria do Ensino Médio, pontuada pelo IDEB de 2019, quando atentamos para a metodologia de cálculo dele que apenas considera os estudantes reprovados e evadidos como pontos negativos para seu resultado final no processo de confirmação e/ou alteração de dados no censo escolar. A pergunta que deverá ser feita tange aos estudantes reprovados em até 3 disciplinas que não entram na base desse cálculo.

³⁴ Disponível em: <https://antigo.plataformamaisbrasil.gov.br/ajuda/glossario/entes-da-federacao>. Acesso em 27 de março de 2022.

Os estudantes reprovados em até três disciplinas entram na chamada política- regime de progressão parcial, não interferindo, para efeitos de cálculo, de forma negativa, mas, contraditoriamente, esses estudantes entram como aprovados.

Sobre a progressão parcial, a LDB/96, em seu artigo 24, determina que a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com [...] regras comuns. Assim, no inciso III estabelece que “nos estabelecimentos que adotam a **progressão regular** por série, o regimento escolar pode admitir formas de **progressão parcial**, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A LDB/96 estabelece ainda que cada estado tem a prerrogativa de baixar normas complementares para o seu sistema de ensino, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação. Dessa forma, cada estado da federação disciplina as escolas, dentro de seus respectivos sistemas de ensino acerca da **progressão parcial**.

Nesse sentido, a rede estadual de educação de São Paulo, através de uma Resolução de 22 de julho de 2019, indicação do Conselho Estadual de Educação - CEE 180/2019, legisla sobre procedimentos de flexibilização da trajetória escolar e certificação curricular na perspectiva de garantia à educação e à aprendizagem dos estudantes. Assim, esse Conselho determina a progressão parcial como forma de recuperação de aprendizagem e prosseguimento nos estudos. Ou seja, o estudante estando em progressão parcial tem direito a matricular-se na série/ano seguinte que estava cursando, mesmo não obtendo êxito (sendo reprovado) em até três componentes curriculares.

Essa mesma lógica pode ser observada em Pernambuco, através da instrução normativa nº 6 de 28 de novembro de 2017 que orienta as escolas integrantes do sistema de educação quanto ao processo de classificação e reclassificação de estudantes. Portanto, essa é uma realidade na rede estadual de educação de São Paulo e Pernambuco que têm um dos maiores IDEBs do país.

Com essa pavimentação, percebemos que a lógica, os instrumentos utilizados para estabelecerem o IDEB, esconde um tipo de reprovação escolar, utilizando ainda como elemento de positividade para constituição de índice que tem como característica pontuar uma suposta qualidade da educação.

Nesse contexto, destacamos também que “a política de progressão parcial não tem apresentado os efeitos desejáveis nas escolas” (ALMEIDA, 2012, p. 94) pelo fato da inexistência do reensino (a reposição de aulas). Não há uma política curricular voltada para o reensino de conteúdos aos estudantes reprovados em até três disciplinas. Assim, as chamadas

garantias de aprendizagem é mais uma incoerência das atuais políticas neoliberais na educação pública brasileira.

Dessa forma, reiteramos que existe uma incoerência da constitucionalidade que resulta nos indicadores do IDEB (enquanto indicativo de qualidade da educação), pois, em sua materialidade, desconsidera os estudantes em progressão parcial para efeito de cálculo do IDEB. O que se observa não é apenas uma exclusão dos estudantes nesse cálculo do índice, mas mais uma exclusão típica da racionalidade neoliberal.

Entre vários aspectos, essa política de educação no Brasil é questionável, pois, a partir da criação da ideia de crise da educação, produz dados estatísticos para tentar sustentar e estabilizar esta política (MACEDO, 2013).

Essa política, como já discutido anteriormente, se organiza a partir dos princípios mercadológicos (BALL; MAINARDES, 2011) para tentar controlar as identidades dos sujeitos, baseados na projeção dessas identidades tipificadas em discursos como formação de cidadão, trabalhador e sujeito emancipado (MACEDO, 2013).

Assim, compreender os sentidos discursivos dessa política é perceber que nesses dados estatísticos, nos números, existe um falseamento e/ou negação do que vem acontecendo na escola, assim como negação das demandas para as políticas curriculares contextuais.

O discurso da qualidade da educação através da quantificação é uma luta política dos que compreendem escola, educação e currículo como mercado. Nesse sentido, diferimos dessa concepção, por entendermos que educação “é acontecimento, tem a ver com os eventos imprevistos que ‘rompem absolutamente com a normalidade constituída’ (MACEDO, 2018, p. 156). A repetência, evasão escolar e analfabetismo é o hipônimo de crise da educação provocada pelo neoliberalismo.

No quadro destas, outro ponto importante que analisamos para tentar caracterizar parcialmente o Ensino Médio no Brasil tange a observação dos perfis dos inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), elemento importante para análise e problematização dessa política curricular.

Esse exame nacional avalia o desempenho dos estudantes a partir de competências e habilidades esperadas, desenvolvidas ao concluir o Ensino Médio. Nesse sentido, o MEC, através do INEP, construiu matrizes de referência para as seguintes áreas de conhecimento, que se organiza o Ensino Médio: 1) Linguagens e suas Tecnologias, 2) Matemática e suas Tecnologias, 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nessa direção, é preciso dizer ainda que esse exame é a principal forma de acesso à educação superior. Entretanto, não é de caráter obrigatório, pois nem todos os concluintes e/ou que já concluíram essa etapa de escolarização o fazem.

Nessa perspectiva, os perfis dos inscritos no ENEM entre de 2018 a 2020, portanto, posterior a Lei 13.415/2017, revelam que a maioria dos participantes já haviam concluído o Ensino Médio. Ou seja, os dados do INEP mostram que do total de inscritos, em 2018, 58,6%³⁵ eram egressos; em 2019, 59%³⁶; 2020, 65,6%³⁷ respectivamente.

Os sentidos discursivos desses dados revelam ainda a ineficiência das políticas educacionais e curriculares neoliberais para a maioria dos jovens matriculados nessa etapa de escolarização. Os dados demonstram um agravamento dessa política no sentido de gerar ainda mais exclusão, pois enquanto a média de matrícula no Ensino Médio nos últimos 3 (três) anos era de 7 (sete) milhões de estudantes, a média de inscritos nesse exame é de 5 (cinco) milhões e em 2020 pouco mais de 2 (dois)³⁸ milhões e meio de pessoas realizaram o ENEM.

Disso, compreendemos que a formação em nível médio como política pública para ingresso em curso superior ainda é restrita a alguns brasileiros. Nesse sentido, não vislumbramos uma melhoria da política de educação e de currículo a partir da aprovação da Lei 13.415/2017 para o processo de escolarização de todos, visto que a cultura e a influência de intelectuais como professores, pesquisadores, grupos sociais estão sendo substituídos por inteligência técnica (BALL; MAINARDES, 2011) de pessoas alheias aos sentidos de educação enquanto representação plurais nas atuais políticas curriculares ditas oficiais no Brasil.

Infelizmente, o Ensino Médio no Brasil ainda é elitista. O que fica para a classe trabalhadora é um ensino pragmático, ou seja, “uma formação na qual a aprendizagem remete ao desempenho do sujeito atrelado à aquisição de uma competência” (BITTENCOURT, 2019, p.1771) pragmática para o mundo do trabalho.

As políticas educacionais ocorridas no Ensino Médio brasileiro, no que diz respeito principalmente às políticas curriculares e legislações, são políticas verticalizadas, antidemocráticas, neoliberais que não vêm contribuindo de forma significativa para atender “as lógicas da diferença e da equivalência” (MENDONÇA, 2014, p. 86). O Censo de 2016 - 2020

³⁵ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/%20enem-2018-tem-6-7-milhoes-de-inscritos/21206> Acesso em 04 de abril de 2021.

³⁶ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/conheca-o-perfil-de-quem-vai-fazer-o-exame-em-2019/21206> Acesso em 04 de abril de 2021

³⁷ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/5-8-milhoes-estao-inscritos-para-fazer-o-enem-2020/21206> Acesso em 04 de abril de 2021.

³⁸ 5,8 milhões estão inscritos para fazer o Enem 2020 Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/5-8-milhoes-estao-inscritos-para-fazer-o-enem-2020/21206> Acesso em 03 de julho de 2021.

é um indicativo de tal percepção, pois ao analisarmos o total de matrículas desse período, observamos que houve uma baixa de 582.287 no número de matriculados. Esses números representam vidas, projetos de sociedades e pessoas que foram excluídas do sistema educacional, da educação pública brasileira que é direito público subjetivo. Apenas a rede federal teve um aumento de 61.764 de matrículas.

No Censo escolar de 2019 - 2020 ainda é possível observar os números de matrículas por dependência administrativa e por série. Assim, constatamos que no decorrer do Ensino Médio existe um decréscimo do número de matrículas a cada série/ano, conforme podemos examinar na Tabela abaixo.

Tabela 2 - Matrículas do Ensino Médio por dependência administrativa e por série (ano 2020)

Dependência	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Administrativa			
Federal	82.485	66.164	57.796
Estadual	2.526.731	2.058.829	1.710.344
Municipal	15.038	13.118	11.066
Privado	333.295	308.493	278.064

Fonte: Adaptado de INEP (2020b)³⁹

Conforme já pontuado, comparando a quantidade de estudantes matriculados em 2020 no Ensino Médio no país por série, observamos que da 1ª (primeira) série para 3ª há uma baixa 900.279 de matrículas. Esse decréscimo é gradativo, pois da 1ª (primeira) para a 2ª série temos um decréscimo de 510.882 estudantes na escola; e da 2ª série para a 3ª temos 1.812.603 estudantes a menos.

Percebemos a baixa dessas matrículas como exclusão escolar e social, pois entendemos que uma das justificativas desse fato é “possivelmente em função da necessidade dos estudantes oriundos da rede pública se inserirem no mundo do trabalho” (SILVEIRA, 2020, p. 74). Sendo assim, a questão é bem mais ampla, complexa, pois o caminho não se faz apenas com mais educação, com mudança curricular verticalizada.

³⁹ Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 25 mar. 2021.

O Estado brasileiro com a política neoliberal tem agravado a exclusão escolar, pois não é incomum (apesar de inaceitável) a nós professores que alguns jovens precisaram abandonar a escola ou só podem frequentá-la parcialmente (em um turno) para poder se dedicar a alguma atividade que contribua financeiramente para renda familiar.

Logo, a política de implementação de escola de Ensino Médio em Tempo Integral nesse contexto, postulado pela Lei 13.415/2017, em pouco colabora no sentido da garantia do direito do jovem frequentá-lo; é só mais um dispositivo para reafirmar que o Ensino Médio é para alguns brasileiros, pois percebemos que essa reforma é “listada junto a várias ações de ordem mais diretamente econômica e trabalhista” (LOPES, 2019b, p. 13).

As ferramentas que o Estado brasileiro vem utilizando como reforma trabalhista, da previdência, do Ensino Médio para responder o que é válido enquanto política social, política curricular não vêm diminuindo as desigualdades sociais e educacionais no país. Pelo contrário, os dados mostram a ineficiência dessas políticas, pois o que se observa é mais estudantes fora da escola e empobrecimento das pessoas.

Em síntese, os sentidos discursivos dessas políticas proclamadas pelo Estado brasileiro é a anúnciação implícita de sua ausência em política social, principalmente política para o pleno emprego e seguridade social.

Dessas questões, observamos que as alternativas gestadas pelos governos neoliberais-progressistas, através de reformas curriculares verticalizadas para o Ensino Médio vêm sufocando ainda mais a escola pública brasileira, colocando-a em lugar de ausência. Assim,

É preciso ter em mente que para efeito de analisar uma política pública, não é condição suficiente apresentar “evidências empíricas” dos resultados de aprendizagem dos estudantes em testes, sem levar em conta uma análise das finalidades educativas atribuídas a educação (FREITAS, 2018, p. 60).

Nesse sentido, as finalidades educativas dessas políticas proclamadas pelo Estado brasileiro, no pós-golpe de 2016, é a retomada do neoliberalismo, que não alinha o sentido de educação “vinculado com os projetos políticos de cada sociedade [...] de maneira muito mais complexa que comumente se pensa (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 145).

Os dados do censo de 2019 apontam para a exclusão de pessoas a cada série/ano do Ensino Médio, conforme podemos perceber na Tabela abaixo. Nesse sentido, salientamos ainda que esses dados coletados não são do período pandêmico, no qual se agravou ainda mais essa situação, pois houve até fechamento de escolas.

Tabela 3 - Matrículas do Ensino Médio por dependência administrativa e por série (ano 2019)

Dependência Administrativa	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Federal	78.998	62.751	51.946
Estadual	2.486.727	1.958.680	1.768.677
Municipal	15.538	12.100	11.914
Privado	342.828	300.793	284.729

Fonte: Adaptado de INEP (2020b)⁴⁰

Da Tabela acima podemos extrair dados que evidenciam a exclusão de 806.825 jovens que adentraram a escola para cursarem o Ensino Médio, mas, possivelmente, não o concluíram.

Com essa estrutura e diante da complexidade da questão é preciso refletir sobre os sentidos da educação não apenas sobre aspectos materiais e/ou salariais/financeiros na/para a educação em contínuo diálogo entre o local-regional-global (vice-versa). Mas considerar ainda políticas de currículos, o que a escola faz, não colocando-a em um lugar de ineficiência.

Frente a essas questões não é demais assinalar que as políticas públicas curriculares, sob a égide do neoliberalismo, desconsideram e tentam descaracterizar também a docência como uma profissão, pois ao nos impor o que temos que ensinar, como ensinar, através de agentes externos à educação, tentam nos colocar ainda numa condição de inferioridade.

O neoliberalismo, nesse sentido, desconsidera os professores como intelectuais e produtores de currículos. Assim, como uma tentativa de controle de práticas docente-pedagógicas continua disputando os rumos da educação brasileira através de legislação, visto que:

Para esta vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador (FREITAS, 2018, p. 28).

A educação, nesse sentido da competitividade distancia-se de princípios da convivência democrática, da guarda de valores coletivos plurais em que tem como marca a valorização da soberania popular no poder de decisão na construção de políticas curriculares.

⁴⁰ Disponível em:

<https://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-daeducacao-basica>. Acesso em: 25 de março de 2021.

Esse sistema educacional sob a racionalidade neoliberal está no movimento que podemos caracterizá-lo ainda como processo de desescolarização, visto que as políticas normativas centralizadoras compreendem escola como tempo produtivo (rentável), diferindo, assim, do sentido inicial de escola enquanto “tempo livre” (a grosso modo, esse “tempo livre” pode ser concebido enquanto oferta de oportunidade de estudo e prática a aquele que por alguma razão não tinha tal direito). Portanto, tempo livre não é aqui concebido como tempo para relaxamento, pois até isso a escola tem transformado em tempo produtivo hodiernamente) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Na linha do que atrás foi dissertado, o sentido desse processo de “desescolarização” é fruto desse projeto neoliberal que opera nas políticas curriculares.

Diante desse cenário, que caracteriza o Ensino Médio, em síntese, ele é marcado historicamente por um caráter elitista. Nesse sentido, Lins (2011), pontua que já no Brasil República Velha, “o ensino secundário [...] continuava a atender a um pequeno número de brasileiros, além de ser ministrado como uma segunda atividade profissional por médicos, advogados, militares e outros” (p. 73). Assim, só a partir de 2009 é destinado a todos brasileiros.

Nesse contexto, há uma histórica dualidade de escolas secundárias (de Ensino Médio) no Brasil, visto que já “nas décadas de 1930 e 1940, inicia-se a relação entre o Estado brasileiro e o mercado, sendo criadas as Federações das Indústrias (São Paulo em 1931 e Pernambuco em 1939) e o Sistema S⁴¹” (SILVEIRA, 2020, p. 51), cujas políticas curriculares objetivavam proporcionar uma escola de ensino propedêutico para uns e uma escola de instrução para outros.

Diante desse cenário, o acesso e valorização de conhecimento contextuais podem proporcionar às pessoas alcançarem certos espaços na sociedade que até lhe foi negado em virtude da origem social. Afinal, como já afirmou Paulo Freire (2019), “o mundo não é. O mundo está *sendo*” (FREIRE, 2019, p. 90, grifo do autor). Assim, compreendemos que a sociedade está inscrita em jogos político-discursivos que tem uma territorialização “flutuante” e ambigualmente fechada para parcelas da sociedade. Nesse sentido, a condição para acessar certos espaços dessa territorialização passa ainda pela aquisição e relevância de conhecimentos científicos, técnicos, culturais, econômicos, entre outros, que na sociedade brasileira não são iguais para todos, tampouco a racionalidade neoliberal oportunizará tal façanha.

⁴¹ Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> Acesso em: 11 de março de 2021.

Essa territorialização é fechada quando são negadas as oportunidades de educação a todos àqueles que não dispõem de tempo, condições para estudar, pois precisam trabalhar para complementar a renda da família. Ou seja,

O filho das classes populares é condenado a reproduzir a falta de aptidão dos pais, reproduzida secularmente por práticas ativas de exclusão, exploração, humilhação e abandono. Por conta disso, muitos dos filhos dessas classes, aos 5 anos de idade, já entram na escola como perdedores, condenados ao analfabetismo funcional e, depois, ao trabalho semiqualficado e desqualificado (SOUZA, 2018, p. 142).

Nesse sentido, o ensino secundário no Brasil, ao longo do tempo, tem característica dualista justamente por “assegurar” a uns o acesso ao conhecimento e tempo para estudar que lhes possibilitarão acesso a determinados espaços na sociedade. Ou seja, o Ensino Médio dualista tem o sentido de proporcionar a algumas pessoas a ocupação de cargos nos setores de seguimentos privados e/ou estatal, tendo, assim, altos salários, reconhecimento, prestígio social. Com isso, percebemos que a desigualdade política nos coloca ainda em movimento em que uns têm privilégio de poder destinar o tempo para unicamente estudar, em detrimento de outros que precisam estudar e trabalhar concomitantemente (SOUZA, 2018).

Nessa direção, a construção de políticas curriculares, através de práticas discursivas que articulem “as lutas de diferentes formas de subordinação sem atribuir uma centralidade *a priori* a qualquer uma delas” (MOUFFE, 2019, p. 21) deve ser uma luta constante, pois nessa arena de conflito, historicamente as classes populares (classes trabalhadoras) têm pontos de partidas diferentes (injustas, diga-se de passagem). Dessa forma, compactuar com a atual reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) é tentar legitimar, reassegurar uma educação dualista, dentro de uma desigualdade política.

Para tanto, ter acesso à escola, através de uma legislação compulsória, não nos é suficiente⁴². Essa escola posta pelo Estado brasileiro está viciada, controlada pelo projeto antidemocrático das oligarquias (nacional e internacional). Assim, é oportuno considerar que “as políticas curriculares se definem na complexa arena de uma perspectiva sociológica, na qual a tensão inclusão-exclusão (das minorias, das diferenças, do contra hegemônico) recorda sua composição política na democracia” (MORELLI, 2017, p.137).

Nessa direção, consideramos que as tensões são construções sociais, projetos conflituosos e só poderão ser aceitáveis dentro de uma perspectiva democrática em que

⁴² Sabemos que em outrora até esse direito foi negado a maioria dos(as) brasileiros(as), pois “o discurso sobre educação e educação secundária só começa a aparecer a partir da segunda Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil em 1891” (SILVEIRA, 2020, p. 50).

respeitem a soberania popular e a igualdade de oportunidade para todos, pois “o que existe efetivamente é um complexo aspecto social formado por um sem número de identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas distintas” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p.48).

3.4 POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

A pandemia da COVID-19⁴³ nos fez apreciar algumas questões que já estavam presentes nos discursos de conservadores, dos defensores da política neoliberal. No que se refere a aspectos educacionais, o momento pandêmico nos fez perceber que o Ensino Médio de forma remota (praticamente única formal possível face a necessidade de isolamento social), ou seja, através do teletrabalho, concretizado por meio de plataformas digitais, é inviável no Brasil.

Os principais fatores dessa inviabilidade consistem na falta de conectividade e aparelhagem para estudantes, docentes e trabalhadores da educação pública brasileira. Esse problema provocou ainda mais uma velha conhecida nossa: a evasão escolar daquele que tem menor poder aquisitivo, como filhos da classe trabalhadora e parte da classe média menos afortunadas. Nesse sentido, compreendemos que as aulas remotas (virtuais) não podem ser comparadas às aulas presenciais, porque o real não é transporte para o virtual; a realidade é outra; as condições de trabalho, espaço-tempo de ensino-aprendizagem são mais difíceis nesse chamado “novo normal”.

Ainda sobre isso, em 2018 chegou-se até a ventilar a ideia de colocar 40%⁴⁴ (quarenta por cento) da carga-horária do Ensino Médio a distância. No entanto, sabemos que se essa proposta se efetivasse, só iria aclarar e agravar as desigualdades educacionais, uma vez que o contexto real do Brasil é de que a escola também é “para muitos setores da população, [...] o local onde se faz a principal (ou única) refeição do dia e que não há como fazer quando ela fecha as suas portas” (KOHAN, 2020, p. 5). A pandemia, declarada seu início em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), evidenciou isso.

⁴³ “A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório”. <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid> Acesso em 26 de março de 2021.

⁴⁴ 40% do Ensino médio à distância: golpe fatal. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/20/40-do-ensino-medio-a-distancia-golpe-fatal/>> Acesso em 26 de março de 2021.

É fato que a pandemia da COVID-19 afetou a vida das pessoas no mundo inteiro. Enfrentá-la exigiu um posicionamento político dos Estados Nacionais, já que medidas sanitárias também são posicionamentos políticos. A pandemia, assim, testou a capacidade das organizações políticas e econômicas de lidarem com um vírus letal no mundo inteiro.

No contexto das políticas neoliberais, é preciso salientar que elas operam sobre a lógica mercadológica, atacando a soberania popular e do próprio Estado. Segundo Dardot e Laval (2020), a COVID-19 expôs a falta de cooperação entre os Estados para resolver o problema da pandemia, pois seus esforços foram inclinados para garantir o sistema financeiro em detrimento à vida das pessoas, enquanto exigia deles um movimento de independência em relação ao exterior e dominação interna.

Face ao coronavírus, os Estados precisavam balizar-se através de dois eixos prioritários: disciplina social e protecionismo social para lutar contra a pandemia (DARDOT; LAVAL, 2020). Ou seja, era preciso fazer o isolamento social, testagem, triagem sistemáticas e rastreamento das pessoas que testassem positivo para COVID inicialmente, posto que no princípio da pandemia não existia vacina. Isso seria uma forma de proteger e cuidar das pessoas, pois estas são mais importantes que a economia. Aliás, não podemos esquecer que quem constrói a economia são as pessoas.

Ainda conforme Dardot e Laval (2020), os Estados ignoraram uma abordagem global de combate à pandemia e, portanto, de manutenção de solidariedade quando não levaram em consideração a estrutura de cooperação da Organização Mundial de Saúde (OMS). Apesar de ter sido enfraquecida financeiramente ao longo do tempo, a OMS poderia cooperar mais no combate a pandemia pelas recomendações relevantes e informações confiáveis feitas.

Realizar testes e rastrear sistematicamente os contágios contribuiria grandemente para não deixar o vírus circular no Brasil e no mundo, entre as pessoas. O fato é que muitos países, incluindo o Brasil, não seguiram as recomendações da OMS e com isso muitas vidas foram perdidas em virtude de salvaguarda a economia.

O Brasil em movimento de diálogo global não tratou a pandemia com devida seriedade que o momento exigia. O país, através do presidente Bolsonaro, preferiu escolher a economia, pois ideologicamente parar a economia levaria a uma crise econômica e financeira muito mais grave. Nesse movimento, é pertinente indagar, sem pretensão de resposta, qual o lugar da vida face a um vírus que mata.

Na verdade, os Estados deram pouca atenção à OMS para não paralisar a economia, os poderes econômicos e políticos. Países como Alemanha, França, Estados Unidos e Brasil estrategicamente escolheram manter a economia funcionando o maior tempo possível. Para

isso, movimentaram-se entre os imperativos da economia e de saúde, decidindo dependendo da situação do dia a dia (DARDOT; LAVAL, 2020) da taxa de morte observada.

Dessa forma, o contexto brasileiro frente à pandemia da COVID-19 demonstrou não apenas uma grave crise sanitária, mas que a condução de enfrentamento à pandemia é também uma questão política, pois outra ordem discursiva poderia ter sido criada, organizada (MOUFFE, 2015).

No Brasil, o número de mortes em decorrência desse vírus letal ultrapassou um patamar de mais de 600.000 (seiscentas mil) vidas perdidas. A pandemia evidenciou grave crise política, pois o chefe do executivo nacional, ao minimizar os efeitos danosos dela, fez do novo coronavírus instrumento da necropolítica. Ou seja, o governo federal fez dessa doença viral um dispositivo para “*ditar quem pode viver e quem deve morrer*” (MBEMBE, 2017, p. 123), principalmente de pessoas negros, indígenas e os grupos sociais menos afortunados que nem sequer podiam fazer o isolamento social.

Desqualificar o novo coronavírus (com ações de não uso de máscara, não realização de distanciamento social, investimento em pesquisa científica para mapeamento genético, estudo das mutações do vírus, produção e aquisição de vacinas) é uma maneira de tentar naturalizar a morte, já que o vírus mata. Foi exatamente isso que fez o chefe da nação brasileira ao proferir discursos teórico-práticos de natureza não científica, não respeitando protocolos sanitários, proferindo ainda sentença discursiva como não sou coveiro⁴⁵ e que o COVID-19 é só uma gripezinha⁴⁶.

O governo Bolsonaro desde o início da pandemia deixou de manter o controle sobre ela (DARDOT; LAVAL, 2020). Esse governo nega a ciência que é “um bem público, essencial para a melhoria da qualidade de vida das populações e para o seu enriquecimento intelectual e cultural” (MORGADO; SOUSA, PACHECO, 2020, p. 3).

Entre as várias práticas discursivas da administração de Bolsonaro podemos dizer que ele esperou muito tempo para reagir sobre a COVID-19. Ele fez uma escolha trágica ao optar pelo Darwinismo (a imunidade de rebanho) como estratégia frente ao coronavírus. Com isso, aceitou a morte de centenas de brasileiros (DARDOT; LAVAL, 2020).

Bolsonaro atrasou na adoção de medidas restritivas (DARDOT; LAVAL, 2020); procrastinou o quanto pôde a compra de vacina e distribuição destas para a população brasileira.

⁴⁵ 'Não sou coveiro, tá?', diz Bolsonaro ao responder sobre mortos por coronavírus. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml>> Acesso em 03 de julho de 2021.

⁴⁶ 2 momentos em que Bolsonaro chamou covid-19 de 'gripezinha', o que agora nega. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>> Acesso em 03 de julho de 2021.

Tudo isso na contramão das recomendações da Organização Mundial da Saúde. Proferiu discursos vinculados nas mídias sociais até de uso de medicamentos⁴⁷ não comprovados cientificamente para combate e prevenção do coronavírus.

Nesse contexto, é preciso dizer que o Brasil tem instrumentos, suporte para a produção de vacinas. A título exemplificativo temos a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), no Rio de Janeiro, e o Instituto Butantan, em São Paulo, que são centros de pesquisas científicas e tecnológicas do país aptos a produzirem imunobiológicos (vacinas). Também não podemos deixar de mencionar as universidades públicas brasileiras (referências mundiais na pesquisa acadêmica), produtoras de conhecimento, atacadas pelo presidente Bolsonaro e por alguns governos estaduais com duros cortes no orçamento financeiro ao atingirem diretamente a pesquisa científica. Nessa direção, nosso país ainda conta com um aparato importantíssimo que é o Programa Nacional de Imunizações, referência mundial para o processo de imunização das pessoas.

Tudo isso tem implicações na educação brasileira, que se viu encurralada entre pandemia e necropolítica (MBEMBE, 2017) ao ter que fechar as portas das escolas em março de 2020 (em alguns casos temporariamente).

Nesse ínterim, é necessário expor que as ideologias empresariais que tencionam o comando da educação no Brasil e em Pernambuco encurralaram professores e trabalhadores da educação para o chamado ensino híbrido, concebido como realização de ensino com parte presencial (na escola) e parte remota (on-line) durante o período de pandemia.

Mesmo com alta de contaminação do Sars-Cov-2 (com variantes), professores da rede estadual de Pernambuco⁴⁸ foram empurrados para o espaço físico da escola diante de alta probabilidade de contrair o vírus e morrer. O contexto era não apenas de professores e

⁴⁷ "Estou muito bem e credito isso não só ao atendimento dos médicos, mas pela forma como ministraram a hidroxiclороquina, que (teve) reação quase imediata. Poucas horas depois já estava me sentindo muito bem", disse Bolsonaro. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57166743>> Acesso em 03 de julho de 2021.

⁴⁸ No dia 05 (cinco) de maio de 2021, o Conselho Estadual de Saúde de Pernambuco – CES/PE emite nota técnica argumentando sobre o estado crítico e persistente de pressão sobre a rede assistencial em função da pandemia de COVID-19, pois estava com 97% de ocupação de leitos de UTI. Assim, marcava 558 óbitos registrados na semana epidemiológica de 25.04.2021 a 01.05.2021 no estado de Pernambuco. Dessa forma, solicitou ao governo do estado ações para medidas imediatas mais restritivas de atividades no estado. O CES/PE recomendou a imediata suspensão das aulas presenciais em todo o sistema de ensino público e privado de Pernambuco. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/NOTA%20DE%20POSICIONAMENTO%20-%2005.05.21%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/NOTA%20DE%20POSICIONAMENTO%20-%2005.05.21%20(1).pdf) Acesso em: 08 de maio de 2021.

Contudo, o governo do estado, através do secretário estadual de Saúde, André Longo, em entrevista coletiva à imprensa afirma que não adotará recomendações do Conselho Estadual de Saúde, pois os ambientes escolares são seguros. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2021/05/governo-de-pe-nao-adotara-recomendacoes-do-conselho-estadual-de-saude.html> Acesso em: 08 de maio de 2021. Desconsideram, assim, as realidades das escolas que faltam até água. É a efetivação da necropolítica.

trabalhadores da educação não vacinados, mas também de estudantes. A vacina ainda não havia chegado para todos.

Nessa direção, o que diferencia os professores dos estudantes nesse caso era que estes poderiam optar pelo ensino remoto, enquanto os professores até essa oportunidade lhes foi negada. A exceção nessa situação era apresentar um laudo médico contendo alguma comorbidade⁴⁹. Assim, o professor e/ou servidor público poderiam trabalhar de forma remota, e, dessa forma, cuidar mais um pouco de sua saúde e preservar a vida dentro das possibilidades.

Reiteramos que em nome da economia, procedimentos como *lockdown* (isolamento social) não foi respeitado enquanto instrumento para salvar vidas, já que não existia vacina para todas as pessoas. Inclusive, o uso de isolamento social virou guerra judicial e o povo brasileiro ficou na dependência de legislações locais que tomassem tal atitude, na ausência de uma coordenação geral de enfrentamento ao coronavírus.

Com isso tudo, os efeitos pandêmicos sobre a escola, e a educação, é gigantesco sobre vários aspectos. Essa pandemia revelou mais fragilidades na educação brasileira, pois existe escola que falta até água e sabão para a higienização das mãos. Contudo, falar de falta de infraestrutura e equipamentos para o exercício do magistério no Brasil não é novidade. E os discursos nas políticas públicas, ou melhor, da política neoliberal é fazer mais com menos recursos financeiros.

Os professores e os trabalhadores em educação se viram enfraquecidos na luta política por melhorias de condições de trabalho, salariais e, diante do coronavírus, na defesa da vida. O principal instrumento de luta dessas categorias (o sindicato) é enfraquecido pelos governos conservadores, principalmente quando se decreta uma greve que busca melhoria das condições de trabalho, salariais e defesa da vida frente ao grande número de mortes face a um vírus mortífero.

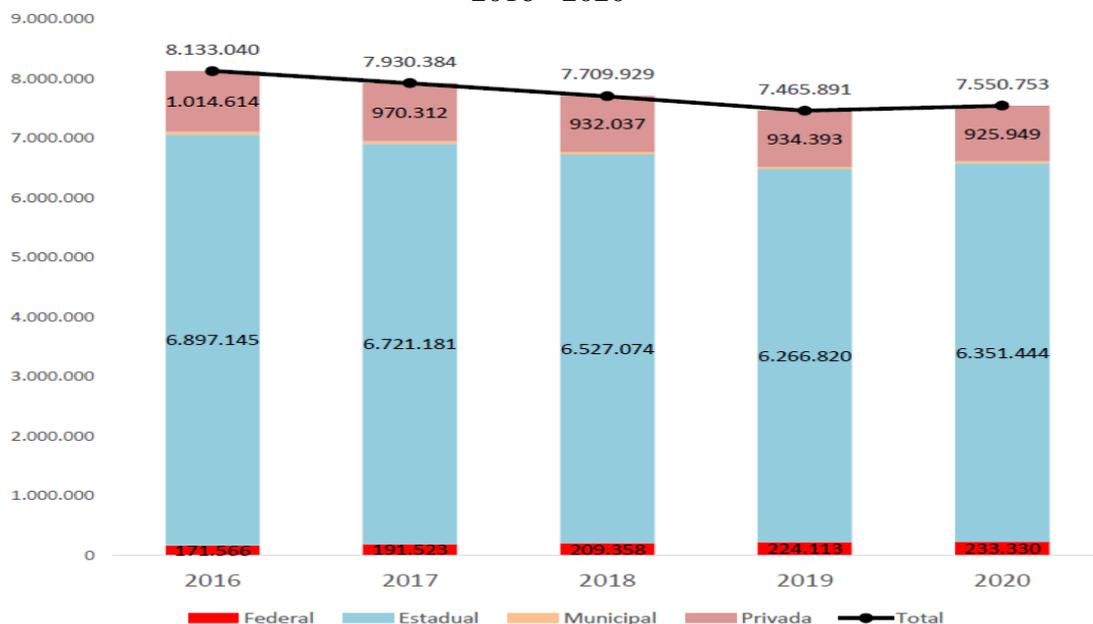
O direito de mobilização vem sendo “negado”. Qualquer greve dos trabalhadores em educação que se faça, logo o governo, através de decisão judicial, decreta a ilegalidade da greve. Cada decisão judicial proferida estipula multa astronômica para o sindicato. Some-se a isso o desserviço da mídia brasileira contra a educação pública, pois em qualquer movimento sindical, muitas vezes a imprensa tenta construir uma imagem daqueles que estão utilizando-se do instrumento de greve como forma de busca de melhoria nos serviços públicos e construção de

⁴⁹ A palavra, formada pelo pré-fixo “**co**” que significa (junto, união) mais “**morbidade**” (conjunto de causas capazes de produzir uma doença), tem o sentido de conjunto de doenças que uma pessoa apresenta em determinado momento, como, por exemplo: obesidade mórbida, hipertensão, entre outras. Dessa forma, a pessoa que tem comorbidade tem risco maior de complicações da covid-19. Disponível em: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/page/166-o-que-e-estagio>. Acesso em 22 de outubro de 2021.

políticas curriculares democráticas como pessoas que não querem trabalhar. Com essas ações, governos neoliberais buscam não apenas desqualificar o serviço público, o servidor público, mas a construir políticas antidemocráticas (BROWN, 2019). O sindicato e a greve são instrumentos de lutas coletivas para a construção de políticas democráticas, porque são plurais e contextuais, que vem sendo atacado pelo governo não apenas por decretos de ilegalidades de greve, mas quando o governo não faz concurso público para compor o quadro de professores e trabalhadores em educação em exercícios, que conta hoje com mais pessoas contratadas do que com profissionais efetivos na realidade da rede pública estadual de Pernambuco.

Nesse contexto, percebemos que a questão é complexa e a pandemia do novo coronavírus só agravou as desigualdades educacionais. Os números das matrículas do Ensino Médio nesse período de pandemia evidenciaram isso. Para tanto, observem o gráfico abaixo.

Figura 4 - Evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa - Brasil 2016 - 2020



Fonte: INEP (2021)

O ano letivo de 2020 marca um ano excepcional para a educação brasileira face ao contexto da pandemia. Assim, do gráfico acima podemos perceber que o patamar de matrículas no Ensino Médio manteve-se na média de pouco mais de 7.000.000 (sete milhões), comparando com os últimos 3 (três) anos.

Esses números não retratam a totalidade da realidade brasileira. Embora exista um percentual de matrícula dentro da média dos anos anteriores, esses números não exprimem a ausência de estudantes da escola mesmo estando matriculados. Desde o início da pandemia

muitos estudantes ficaram fora da escola. Eles não participaram das aulas nem da forma remota, tampouco presencial. Foram aprovados de forma automática, ou seja, pelo simples fato de terem sido matriculados. Assim aconteceu na rede pública estadual e em várias redes públicas municipais em Pernambuco.

Apesar dos números de matrículas não revelarem a totalidade da desigualdade educacional agravada pela pandemia, atentar para o fato da falta de conectividade e aparelhagem de estudantes e professores para a possibilidade de realização de aulas remotas é um indicativo da camuflagem da realidade ausente nesses números.

Sobre essa questão, em apreciação sobre pesquisa realizada acerca do uso de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil em 2018, Ferreira e Barbosa (2020) nos apresentam que apenas 42% (quarenta e dois por cento) dos domicílios brasileiros naquele ano tinham computadores. Essa pesquisa ainda apontava que 93% (noventa e três por cento) dos domicílios brasileiros pesquisados possuíam aparelho celular para acesso a TIC. No entanto, apenas 67% tinham algum tipo de acesso à internet. Esse quadro já diz muito, pois se quase 40% desses domicílios pesquisados não têm acesso à internet, o acesso à aula remota é praticamente inexistente no Brasil.

Somando a essas questões, as condições de moradia precárias de alguns estudantes, crescimento de violência doméstica e familiar devido ao isolamento social, acesso à internet de forma precária⁵⁰ tem, esses fatores, também se agravado as desigualdades educacionais. Mesmo com a continuidade das atividades escolares de forma remota, existe privação de uma parcela da sociedade brasileira ao direito à educação.

Essas questões não são apresentadas pelo governo, empresários e todos aqueles alheios à educação pública, mas de certa forma tentam controlá-la por meio de políticas verticalizadas. Nessa direção, não podemos deixar de mencionar o papel da mídia brasileira na contribuição dessas desigualdades, pois quando veicula a problemática da educação no período pandêmico, faz de forma incoerente, irresponsável, pois apresentar um aluno estudando em cima de uma árvore, sobre condições adversas, só valida o que estamos argumentando: desigualdades educacionais são profundas. Esse fato deveria ser encarado com indignação pela sociedade, não na perspectiva de tentar “normalizar” isso, como parece ser a intenção da mídia. Práticas como estudo sobre condições adversas buscam legitimar a meritocracia, que é um mecanismo de exclusão social (SOUZA, 2018).

⁵⁰ “Jovem sobe no alto de árvore para melhorar sinal de internet e assistir aulas no Pará”. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/03/21/jovem-sobe-no-alto-de-arvore-para-melhorar-sinal-de-internet-e-assistir-aulas-no-para.ghtml>. Acesso em: 04 de julho de 2021.

Com essa pavimentação, destacamos ainda que com repentina interrupção das aulas presenciais, da impossibilidade de planejamento para organização de outras formas de aula e decisão de órgãos reguladores da educação brasileira na perspectiva de continuidade das atividades escolares (FERREIRA; BARBOSA, 2020), mais uma vez foram os professores que reinventaram a prática docente a partir das reais necessidades. Não se teve partilha, contribuição dos empresários, ou dos neoliberais que tentam controlar a educação pública, as políticas curriculares. Não foi oferecido aos docentes condições de trabalho, pelo menos em meu espaço de atuação enquanto coordenador pedagógico, mesmo nesse contexto crítico. Muito tardiamente foi oferecido aos professores e trabalhadores da educação pública em Pernambuco um valor de 50,00 (cinquenta) reais para conectividade e um notebook em 2022. Porém, essa não é uma realidade das redes públicas. Aos estudantes isso não foi oferecido.

Diante desse contexto de pandemia, de desafio da prática docente, os professores brasileiros compartilharam experiências pedagógicas em redes sociais (Facebook e Instagram) na perspectiva de darem respostas aos desafios postos frente à interrupção de aulas presenciais e oferta de aulas remotas (FERREIRA; BARBOSA, 2020) como alternativa a continuidade de atividades escolares. Essa atitude revela a incoerência de afirmações de que os professores são avessos às mudanças e/ou que são tecnicamente incompetentes, descompromissados politicamente e responsáveis pela “baixa” qualidade do ensino público (SARTI, 2008). O posicionamento dos professores revela, na verdade, que fazer educação nesse país não é uma atividade fácil, pois a pandemia é mais um desafio que se soma a tantos outros na prática escolar.

Em síntese, a pandemia do novo coronavírus evidenciou que a política neoliberal e sua prática efetiva busca naturalizar as desigualdades sociais e educacionais. No entanto, intensificar a luta, na perspectiva da construção de educação pública, de currículo que passa pela construção coletivas agonística de diferentes grupos sociais e não centrada, controlada pelo Estado numa perspectiva neoliberal é um caminho de luta, conflito, mas possível de acordos temporários.

Disso, sublinhamos que as atuais mudanças nas legislações, nas políticas de educação e de currículo para o Ensino Médio na realidade desconsideram os aspectos subjetivos da educação, escola, do professor e de todos aqueles que vivem e fazem educação no Brasil, uma vez que “toda ordem, todo regime é o resultado de decisões *políticas*, tomadas num terreno indecível, o que significa que outras decisões poderiam ter tido lugar, mas a contingência histórica configurou-se de uma determinada forma, com a exclusão de outras possibilidades” (LOPES; MENDONÇA; BURITTY, 2015, p. 22). Assim, qualquer decisão é um ato político,

que diante das legislações sobre a educação e o currículo em vigor é uma forma de incluir e/ou excluir parcela da sociedade ao direito à educação.

4 A REFORMA CURRICULAR DO “NOVO ENSINO MÉDIO”: A ESTÚPIDA RETÓRICA?

Que sempre precisará de ridículos tiranos
 Será, será, que será?
 Que será, que será?
 Será que esta minha estúpida retórica
 Terá que soar, terá que se ouvir
 Por mais zil anos⁵¹

A ideia de um currículo padronizado não é possível, tampouco necessário nas escolas de Ensino Médio do país, pois ele precisa fazer sentido contextualmente devido as necessidades dos jovens (LOPES, 2022) que são plurais.

Nesse contexto, a reforma curricular para o Ensino Médio, expressa pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmada pela Lei 13.415/2017, é uma estúpida retórica, parafraseando Caetano Veloso, na canção **Podres Poderes**, que soa há anos nas políticas curriculares no Brasil. Portanto, essa política curricular não vem respondendo as necessidades contextuais justamente porque o currículo é sempre uma produção social contingente na escola, traduzido e interpretado contextualmente.

Associada à ideia de mudança, de flexibilização e de organização curricular sistematizada a partir da introdução de áreas de conhecimento e de Itinerários Formativos, essa política tem como objetivo, discursivamente, controlar e projetar vidas juvenis (LOPES, 2022) ao percebermos os ideais da racionalidade neoliberal operando sobre ela.

Com essa pavimentação, essa política curricular, enquanto produção discursiva-normativa, promovida pela Lei 13.415/2017, é uma ação do Estado brasileiro para alinhar-se ao capital internacional, pois está sob a coordenação de organismos multilaterais como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), financiando-a, conforme podemos observar nos termos de compromisso de adesão ao programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, expressos na Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018.

Essa portaria, editada pelo Ministério da Educação (MEC), buscou instrumentalizar as Secretarias Estaduais de Educação e a do Distrito Federal a implantarem a “Nova” política curricular para o Ensino Médio. Para tanto, criou o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio,

⁵¹ POBRES poderes. Interprete e compositor: Caetano Veloso. [s.l.] Universal Music International, 1984. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y2rzsnyggY&ab_channel=CaetanoVeloso-Topic. Acesso em: 20 maio 2022.

disponibilizando apoio técnico e financeiro aos órgãos de educação estaduais e distrital. Nesse sentido, caberia a esses órgãos construir seus projetos de adesão a partir de diretrizes, parâmetros e critérios elaborados pelo MEC numa evidente tentativa de controle de currículo.

Nesses planos de aderência, os órgãos estaduais e o distrital de educação deveriam expressar o diagnóstico de suas respectivas redes de ensino como quantidade e formação dos docentes, infraestrutura das escolas, transporte escolar (quantia) e oferta de no mínimo dois Itinerários Formativos por escola. Como também, reestruturar os currículos das redes de acordo com os desígnios da BNCC, firmar parcerias locais e comunicar, mobilizar a comunidade escolar para o envolvimento e implementação desse modelo de ensino médio. Dessa forma, a portaria em questão estabeleceu que a partir de 2019, 30% das escolas das redes públicas do país deveriam fazer parte desse programa (BRASIL, 2018a).

Com essas considerações, o presente capítulo tem como objetivo analisar a reforma do “novo” Ensino Médio, designado pela Lei 13.415/2017, enquanto produção discursivo-normativa. Ou seja, nesse capítulo buscamos analisar sentidos discursivos que intentam dar estabilidade a essa lei por meio das articulações políticas feitas em diálogo com os contextos local e global. Nesse sentido, trataremos de características da reforma do Ensino Médio a partir da ideia de ampliação de carga-horária (jornada escolar), implantação de escola em tempo integral, o notório saber como forma de ingresso no magistério, como também os sentidos discursivos de currículo e de flexibilização curricular.

4. 1 MOVIMENTOS DE AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR, IMPLANTAÇÃO DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O NOTÓRIO SABER

A Reforma do Ensino Médio traz algumas mudanças quando se fala em jornada escolar. Dessa forma, o artigo 1º (primeiro) da Lei 13.415/2017 determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios, que mantêm o Ensino Médio sob suas responsabilidades, ampliem progressivamente a sua carga-horária de 800 (oitocentas) para 1.400 (uma mil e quatrocentas) horas dentro de um prazo de máximo de 05 (cinco) anos, a contar a partir de 02 (dois) de março de 2017. Nesse sentido, o Ensino Médio passaria a ter no mínimo 1.000 (uma mil) horas, e não mais 800 (oitocentas), ampliando-o para 1.400 (uma mil e quatrocentas) (BRASIL, 2017a).

A extensão na jornada escolar é a forma estabelecida pelo Estado para responder aos indicadores educacionais demandados pela racionalidade neoliberal, por meio de avaliações externas-padronizadas, alicerçadas na BNCC, que estabelece os conteúdos curriculares tanto para a formação geral quanto para a parte diversificada do currículo escolar.

Por sua vez, essa lei trata, em artigo 13º (décimo terceiro), de instituição de política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral no Brasil. Discursivamente, o sentido desse modelo de escola, dessa política, no que se refere a ampliação de jornada escolar para mais de 6 (seis) horas diárias, é a criação de parceria público-privado via articulações políticas entre Secretaria Estadual de Educação e instituições privadas para oferta de Itinerários Formativos através da EAD⁵², que são o *modus operandi* da racionalidade neoliberal.

Nesse contexto, o Estado brasileiro, no decurso de 2016 a 2021, editou uma série de instrumentos normativos para que a reforma do Ensino Médio fosse realizada. Disso, é fato que existem “certa alienação nos sujeitos do currículo ao reduzirem as produções políticas a um plano normativo, ignorando e descartando a contingência e os conflitos do processo político” (MORELLI, 2017, p. 131).

Nessa perspectiva, perceber os sentidos dessa política sobre a ótica da privatização da educação pública, via parceria pública-privada, é fator igualmente importante, uma vez que o governo federal, ao reformar o Ensino Médio, “articula o controle do empresariado sobre a formação da força de trabalho. Ademais, a lei permite a oferta do Ensino Médio por meio de parcerias com o setor privado no que diz respeito ao itinerário do ensino técnico-profissionalizante e ao oferecimento por meio da Educação a Distância (EAD)” (REYES; GONÇALVES, 2020, p.3)

Nesse processo de alinhamento normativo, o MEC altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da publicação da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 e, assim, define a oferta de Ensino Médio diurno, com duração mínima de 3 (três) anos, perfazendo carga horária total de 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022. No tocante ao Ensino Médio noturno, este poderá se estruturar da seguinte forma: ampliação de tempo de duração, isto é, estendê-lo para mais de três anos de curso, com menor carga-horária anual, mas que em sua totalidade chegue a 3.000 (três mil) horas em 2022 (BRASIL, 2018c).

Do ponto de vista da racionalidade neoliberal, estendê-lo para mais de 03 (três) anos consiste em uma incoerência quando se tem em vista a Emenda Constitucional 95/2016 que congela os investimentos em educação e saúde por vinte anos.

⁵² Paraná adota “parceria” para disciplinas do Novo Ensino Médio; sindicato critica. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/parana-adota-parceria-para-disciplinas-do-novo-ensino-medio-sindicato-critica/>. Acesso em 14 de abril de 2022.

Entretanto, percebemos que tal ato só vem reafirmar sua intencionalidade discursiva, posto que ao articulá-lo às forças empresariais, o sentido de privatização não se restringe a racionalização de dinheiro público aplicado em instituições públicas e/ou dinheiro público direcionado a iniciativa privada. Nesse movimento discursivo, o que entra em jogo é a disputa pela formação de jovens. Em outras palavras, a formação de jovens articulada à perspectiva empresarial é o caminho para a construção da subjetividade neoliberal enquanto formação intelectual/ identitária dos estudantes do Ensino Médio.

É preciso ressaltar que ao mesmo tempo em que essa política busca ampliar a jornada escolar, ela objetiva produzir uma nova política curricular estruturada pela oferta de Itinerários Formativos a distância, como também ofertar 80% da carga-horária da modalidade de Educação de Jovens e Adultos de forma on-line. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais prescrevem que a formação geral básica e os Itinerários Formativos podem ser a distância (BRASIL, 2018c).

No entanto, durante a pandemia de COVID-19, foi perceptível que a realidade brasileira inviabiliza tal intencionalidade discursiva, face a ausência de acesso à internet e aparelhos tecnológicos por parte da maioria dos jovens e adultos como já discutimos ao longo dessa dissertação. A efetivação dessa proposta acarretará ainda mais em exclusão de pessoas na escola. Dessa forma, reiteramos que,

A grande ênfase hoje é aproximar e dar espaço ao investimento do setor privado, o que significa um afastamento maior de um processo de democratização e de acesso à educação, que é baseado no discurso que leva à educação do acesso, devido ao não financiamento institucional, dando lugar ao financiamento competitivo (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 127)

A intencionalidade discursiva de educação a distância não é novidade na política educacional. Ela busca aprofundar e legitimar a privatização da educação brasileira, colocando a formação de jovens e adultos nas mãos de instituições privadas como vem operando o estado de Pernambuco com o projeto TRAVESSIA, por meio da fundação Roberto Marinho⁵³, que assumiu praticamente a EJA em Pernambuco desde 2007.

⁵³ A Fundação Roberto Marinho desenvolve projetos voltados para a escolaridade básica e para a solução de problemas educacionais que impactam nas **avaliações nacionais**, como distorção idade-série, evasão escolar e defasagem na aprendizagem. Atua em soluções de educação, com foco em correção de fluxo e projeto complementar, e **na inclusão de jovens no mundo do trabalho**. Seus projetos atuam de **forma integrada a diversas outras ações relacionadas às 10 competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, visando contribuir para uma sociedade mais ética, inclusiva, sustentável e solidária (Grifos nossos). Disponível em: <https://frm.org.br/solucoes/>. Acesso em 21 de abril de 2021.

Nesse sentido, o governo do estado firmou parceria com essa fundação e vem ofertado a Educação de Jovens e Adultos em nível médio por meio do projeto TRAVESSIA, que consiste em aulas direcionadas por vídeo-aulas do Telecurso⁵⁴ e/ou via suíte Google for Education na plataforma Google Classroom.

Com essas ações, desconsideram-se as demandas, os aspectos físicos das escolas (em um contexto de sucateamento delas, entendido por infraestruturas precárias, falta de mobiliários, biblioteca, laboratórios) como também as características contextuais, plurais ao ignorar as realidades das escolas, dos estudantes, dos professores na constitucionalidade dessa política que não se pode ser compreendida apenas com ampliação de jornada escolar e/ou mudança curricular.

Diante desse cenário, de formas de privatização da educação pública via política curricular, existe ainda a imposição do **notório saber**, que tenciona o reconhecimento da atuação de bacharéis e/ou profissionais com experiências em dadas áreas para atuarem no magistério sem, no entanto, terem passado por uma licenciatura, que é um requisito fundamental. Com isso, ignora-se, desvaloriza-se e fragiliza-se a formação de professores no país, pois o específico do professor é o ensino. Este tem um saber específico, definidor de sua existência profissional, construído na licenciatura que o legitima a ensinar, posto que o coração do conhecimento desse profissional é a didática, percebida aqui não apenas como técnica de ensino e/ou dimensão exclusiva da atuação docente, mas entendida como dimensão nuclear de sua atuação (ROLDÃO, 2021).

Nesse sentido, o notório saber é entendido aqui como forma, declaração de que alguém tem e/ou adquiriu um conhecimento por meio de experiência que não tenha sido necessariamente validado formalmente por sistemas de ensino em curso de licenciatura (ALVES, *et al.*, 2020). Nessa política curricular, esse fato possibilita a esse sujeito atuar no exercício do magistério. Discursivamente, essa política busca deslegitimar a formação acadêmica como fator preponderante para o desenvolvimento pessoal, científico, cultural e profissional. Nessa direção, a atuação profissional, via notório saber, não se restringe discursivamente ao itinerário formativo para a educação profissional e técnica como alude a lei em questão. Ao permitir que um indivíduo não licenciado ministre conteúdos a partir de áreas afins a sua formação, abre-se espaço para a frágil autonomia didático-pedagógica do professor e desvalorização de seu saber pedagógico (GOMIDE; JACOMELI, 2017).

⁵⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DkG4iJsiQxc&list=PL5EABA03C7BEA1AC2>>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

Frente a isso, corre-se o risco de a administração pública não realizar concurso público para contratação de professor, limitando-se ao contrato temporário, visto que estamos em um movimento de desnacionalização do próprio Estado em que existe a perda de sua soberania nacional, posto que “as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil *estão* ficando turvas” (BALL, 2020).

4. 2 SENTIDOS DE POLÍTICA CURRICULAR INSTITUÍDA PELA LEI 13.415/2017

No tocante à política curricular instituída pela Reforma do Ensino Médio de 2017, discursivamente ela trata da formação de jovens buscando instalar a subjetividade neoliberal por meio de mudança de currículo escolar, de tentativa de controle e projeção de suas identidades.

Nesse contexto, essa política curricular tenciona centrar a formação de jovens em dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. Apenas eles são obrigatórios ao longo de todo o Ensino Médio, isto é, durante todo o percurso formativo dos jovens.

Para além dessa centralidade, é importante também perceber que a política curricular em questão nega uma formação ampla para os jovens, pois os limitam a uma formação com apenas 5 (cinco) Itinerários Formativos a partir da ideia de áreas de conhecimento como linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, como observamos nos corpus discursivos de publicações da ANPED de 2016, 2017 e 2018, por meio das publicações de entrevistas, notas públicas, notícia, palestra, reportagem, manifesto, artigo científico e moção de repúdio⁵⁵.

Com essa pavimentação, compreendemos que existe um falseamento nessa política curricular ao aludir sobre flexibilização curricular por escolha de Itinerários Formativos, de percursos formativos. Esse falseamento acontece quando se supõe que abriu “espaços para experiências contextuais e para uma visão mais ampliada dos espaços educativos” (LOPES, 2019a, p. 67).

Os Itinerários Formativos supostamente seriam espaços destinados para experiências contextuais. No entanto, a Lei da Reforma do Ensino Médio, em seu artigo 4º (quarto), atrela Itinerários Formativos as determinações da BNCC. Com isso, não autoriza as escolas a construir suas propostas curriculares a partir do que pesquisadores, movimentos sociais,

⁵⁵ Ver apêndice G.

sindicais, estudantes, professores, entre outros, em suas práticas curriculares, consideram e/ou venham a considerar o que é necessário ensinar aos seus alunos, sem a previa aprovação do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo MEC e incluso na BNCC.

Essa política de currículo não corrobora para que esses jovens e/ou os professores criem suas propostas curriculares de acordo com suas marcas pessoais, profissionais, impressas então em suas subjetividades (MELO; ALMEIDA, 2019), em sua plenitude, pois estão sendo regulados via base curricular comum. Dessa forma, o espaço dado para essa flexibilização tem um ensaio tímido com as disciplinas eletivas que constituem os Itinerários Formativos, mas estão sobre a influência da racionalidade neoliberal.

De modo geral, os Itinerários Formativos estão organizados⁵⁶ por meio dos seguintes componentes curriculares: **Projeto de Vida, Eletivas e aprofundamentos de conhecimento**. Todos esses componentes curriculares da nova arquitetura do “novo” Ensino Médio estão inscritos na tentativa de frear práticas curriculares produzidas, ressignificadas nas escolas, como também “controlar o projeto de futuro dos jovens estudantes” (LOPES, 2019a, p. 59).

Assim, o discurso de que **o protagonismo juvenil** será exercido pelos jovens é na verdade uma tentativa de controle de suas identidades, como já dissemos anteriormente, visto que eles não poderão interferir completamente na construção e/ou escolha dos Itinerários Formativos, pois estes são organizados pelos sistemas de ensino, através de um currículo prescrito, submetidos às escolas estaduais e/ou distrital sem, contudo, consultar os jovens.

Na verdade, os jovens e as verdades contextuais são ignorados na organização de itinerários formativos pelo fato de a política neoliberal operar na educação por meio de instrumentos que a estabiliza temporariamente através de currículo e avaliação padronizados. Isto é, a nova arquitetura do “novo” Ensino Médio, ou chamada de flexibilização curricular é uma forma de tentar desempoderar as escolas (LOPES, 2019a), pois o poder de decisão enquanto política curricular pública continua nas mãos de sujeitos alheios à educação e, que, portanto, constroem uma política curricular verticalizada.

Para que possa existir flexibilização curricular, o primeiro pressuposto é o espaço dado a heterogeneidade advindas de estudantes e de diferentes grupos sociais existentes dentro das

⁵⁶ Como compete a cada estado da federação organizar seus sistemas ensino a partir do que determina a União enquanto responsável pela coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva, essa arquitetura do “novo” Ensino Médio é referente ao estado de Pernambuco. Esse estado construiu o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio (disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021_Final.pdf. Acesso em 12 de setembro de 2021) para ser implantado em 2022. Contudo, Pernambuco já havia implantado um projeto piloto em 2018 (em atendimento a Lei 13.415/2017). Assim, construiu uma matriz curricular para o Ensino Médio com componentes curriculares como Projeto de Vida e Empreendedorismo e disciplinas eletivas.

políticas curriculares, que passam também pelos órgãos normativos. Ou seja, é o espaço dado as práticas discursivas, que perpassam pelos sentidos de desigualdade social e racial, intolerância religiosa, violência de gênero, multiplicidade de visões políticas (CAMPINI; MORGADO, 2018), entre outras questões que poderão ser vivenciadas nos âmbitos dos currículos escolares, das políticas curriculares, pois sendo a educação um ato político, o currículo um campo de tensão, de luta por representações, não podemos conceber que a escola e/ou a política curricular se apresentem como espaços neutros e/ou restritos ao conhecimento técnico- cognitivo.

Sobre essa perspectiva, isso se tornou algo problemático no Brasil face ao crescimento do neoconservadorismo⁵⁷ que ataca o multiculturalismo⁵⁸, entendendo-o como algo perigoso aos “valores tradicionais”. Assim, os neoconservadores intitulam-se de patriotas e estabelecem políticas curriculares obrigatórias ao unirem-se aos neoliberais (SILVA; LIMA; SILVA, 2019). Em outras palavras, os neoconservadores enfatizam,

Determinadas *habilidades, competências, procedimentos e a formação de atitudes* veicula uma perspectiva que visa adaptar os alunos aos interesses da agenda econômica internacional ou, mais propriamente, ao empreendedorismo, abre-se ao mercado e fortalece os interesses de grandes corporações de material didáticos. (CAMPANI; MORGADO, 2018, p. 77).

Essa é uma das razões dessa política curricular, como também intenta regular as práticas curriculares dos professores por meio de arranjos políticos (MELO; ALMEIDA, 2019) que tem como figura uma base nacional comum. Isto é, as práticas curriculares deles estão sendo materializadas nos movimentos de articulações conflituosas (muitas vezes sobre vigilância e violência) desses agentes das políticas neoconservadoras e neoliberais.

Diante disso, nossa compreensão de flexibilização curricular parte da ideia do reconhecimento do currículo enquanto corporificações entre políticas curriculares e demandas da sociedade, ou seja, possibilidade de os professores, “em suas práticas curriculares, criarem conhecimentos que não necessariamente se enquadrem em modelos pré-definidos, mas que respondam às urgências sentidas pelo exercício da docência” (MELO; LEITE; ALMEIDA,

⁵⁷ Grupo da chamada nova direita que luta pelas “tradições culturais”, defendendo que os valores do passado são melhores que os atuais (SILVA; LIMA; SILVA, 2019).

⁵⁸ Nossas sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais. Nelas, as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião expressam-se nas distintas esferas sociais. O termo multiculturalismo, todavia, pode indicar diversas ênfases: a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais (MOREIRA, 2001, p. 66)

2018). Qualquer sentido de política curricular que desconsidere tal fato, é apenas uma forma de falsar o sentido de flexibilização curricular.

Nessa linha, Lopes (2019a) ao problematizar os itinerários formativos na BNCC, na política curricular para o Ensino Médio, nos alerta para a falsa flexibilização curricular advinda do que essa reforma propaga, visto que inviabiliza tal prática curricular flexível pelo simples fato de tentar controlar projeto de futuro de jovens do Ensino Médio através de metas pré-fixadas ao restringir educação a aprendizagem.

Essa política curricular normativa assinalada pelo MEC, através tanto da BNCC quanto da Reforma do Ensino Médio via Lei 13.415/2017, tem expressado lutas políticas pela chamada flexibilização curricular (LOPES, 2019a). Entretanto, os sentidos de flexibilização curricular nessas leis são de percursos formativos individualizado, associando flexibilização curricular a inovação como forma de acabar com a chamada fragmentação do conhecimento, do currículo por disciplinas. Assim, propõem a organização do currículo por área de conhecimento e, não mais por disciplina.

Com essa pavimentação, a BNCC tem papel importante nessa política para o Ensino Médio, pois enquanto política de currículo encontra-se no movimento de (des)legitimar, (des)validar os currículos escolares. Isto é, tem a pretensa intensão (apesar de ser impossível) de legitimar e validar um currículo universal, homogêneo quando nega, deslegitima e desvalida as políticas curriculares contextuais/plurais.

Desse modo, compreendemos que “todas as propostas curriculares, dentre elas a BNCC, são textos políticos, tentativas de representação de uma dada política, produzidos por práticas discursivas nas quais nós também nos inserimos” (LOPES, 2019a). Isso implica dizer que o alinhamento normativo, subordinado a Lei 13.415/2017 a BNCC tem intencionalidades discursivas.

No âmbito desse cenário, os discursos presentes na BNCC são discursos conhecidos na política curricular no Brasil, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNem) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNem) já postulavam um “Novo” Ensino Médio, através de defesa de um currículo nacional comum, do desenvolvimento de competências e habilidades para um mundo em constante transformação. Segundo Lopes (2008), esse discurso é desenvolvido de forma genérica, pois busca-se justificá-lo a partir do chamado mundo globalizado.

Nessa direção, Lopes (2019a) ressalta que a política curricular para o Ensino Médio, com a intencionalidade discursiva de flexibilizar o currículo, através da noção de Itinerários Formativos, não é novo na história do currículo brasileiro. Essa estratégia já foi utilizada

durante a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2010 e 2012. Os discursos, tanto de reformas curriculares passadas quanto da atual, são de propor a individualização de percurso formativos de jovens, através de Itinerários Formativos, que tem como objetivo ainda o combate ao fracasso escolar e colocar o estudante como centro do processo educativo.

Por sua vez, a ideia de colocar o estudante no centro do processo educativo nessa política é uma tentativa do Estado brasileiro em querer fazer crer que todos os problemas sociais se resolvem com mais educação, com reformas curriculares, responsabilizando-os também pelas escolhas e percursos formativos.

Nestas linhas, entendemos que a essa política curricular, mais especificamente, a BNCC emerge com esses velhos discursos: atendimento a organismos multilaterais e currículo centrado em competências e habilidades, ou seja, “na política de currículo para o Ensino Médio, as transformações científicas, comportamentais e sociais contemporâneas são projetadas como forma de respaldar uma visão de mundo suposta como dada, como algo com o qual temos de lidar de forma transparente e direta” (COSTA; LOPES, 2018, p. 307).

A BNCC, enquanto discurso oficial, busca garantir a aprendizagem dos estudantes, naturalizando conteúdos disciplinares, sem, contudo, problematizá-los para constituição de currículos e de política curricular, numa perspectiva ainda de que competências e habilidades são o meio para o desenvolvimento de aprendizagem. No quadro dessas ideias, a BNCC é uma política, proposta curricular que remete “toda a organização curricular às competências, submetendo a educação ao registro instrumental de um saber-fazer, voltado a uma vaga noção de cidadania e de trabalho” (LOPES, 2019a, p. 69).

4.2.1 Competência e habilidade: sentidos discursivos emergidos na política curricular para o ensino médio

O mundo não nos é dado de forma transparente e/ou direta, mas é construído por fenômenos que “são investidos e atravessados por distintas formações discursivas (BURITY, 2014, p. 66), contingentes e precários. Assim, as possibilidades de significação das políticas curriculares são infinitas. Portanto, não podendo limitar-se os conteúdos curriculares a competências e habilidades na perspectiva de um saber fazer técnico.

Nessa direção, é oportuno salutar que o discurso de competências nas políticas de currículo no Brasil não é um fenômeno novo e/ou específico da BNCC. Esse discurso nos remete mais uma vez as políticas curriculares tecidas na década de 1990, na perspectiva de

atendimento de conjuntura social e econômica às demandas do mundo do trabalho capitaneado pelo capital internacional (BITTENCOURT, 2019).

Sobre isso, Bittencourt (2019) nos diz que as exigências do mundo do trabalho são transferidas para a escola, para a educação e para os currículos. Dessa forma, o sentido de aprendizagem, de política de educação e de currículo oficial passam pela aquisição e desenvolvimento de competências. Assim,

Essa tendência em direcionar a formação do indivíduo no ensino médio para a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de competências, entendidas como importantes no mercado de trabalho em que se opera que o aluno vá se inserir, é marca da perspectiva instrumental (LOPES, 2008, p. 102).

Sobre essa questão, Lopes e Macedo (2011) nos ajudam ainda a refletir sobre os sentidos de competência a partir de uma abordagem histórica, trazendo alguns desdobramentos da racionalidade de Tyler⁵⁹ que vão dos objetivos às competências nos currículos. Assim, compreender essa abordagem é importante também como fundamentos para problematizar as políticas educacionais e curriculares construídas no decurso da história e suas traduções (interpretações) nas atuais políticas em movimentos em nosso país.

Nesse contexto, a partir de Lopes e Macedo (2011), percebemos que o discurso sobre competências além de não ser novo, não tem, portanto, um sentido homogêneo. Sendo assim, é importante percebê-lo a partir de algumas perspectivas.

A primeira perspectiva de competência observada nas políticas curriculares oficiais, principalmente a partir dos anos de 1990, apresentam sentidos de conhecimento instrumental. Essa concepção pode ser caracterizada como submissão de conhecimento à regra e ao método para alcance de objetivo, sem contudo, problematizar os processos para o alcance de fins desejados. Nessa direção, a concepção de escola passa pela ideia de formação de sujeitos polivalentes, capazes de gerar um amplo benefício à sociedade. Nessa lógica, o entendimento de conhecimento necessário é traduzido em competência, habilidade, conceitos e desempenho para o desenvolvimento do currículo e alcance da eficiência. Assim, esse conhecimento deverá ser passível de transferência e aplicação para contextos sociais e econômicos, para além da escola.

Disso, depreendemos que há uma tentativa de controle do conhecimento nessas políticas oficiais, uma vez que restringe currículo a objetivos, alinhando-os e tendo a avaliação de

⁵⁹ A racionalidade tyleriana se baseia na definição de metas/objetivos e de formas de verificação de sua consecução, secundada pela proposição de experiências que facilitem seu domínio (LOPES; MACEDO, 2011, p. 44).

desempenho de estudantes como forma legítima de validar o que essas políticas neoliberais defendem como educação de qualidade. Essa perspectiva de conhecimento, de escola, e de currículo recupera os sentidos da racionalidade de Tyler que se baseia na definição de metas/objetivos, formas de verificação de seu alcance. Contudo, Lopes e Macedo (2011) pontuam que os sentidos da racionalidade de Tyler foram reeditados, ou seja, foram hibridizados devido às demandas de contextos diferentes, pois não estamos circunscritos mais na mesmos da época de Tyler.

Diante disso, é importante observar que o termo competência vai fazer-se presente também na chamada matriz cognitivo-construtivista, a partir da ideia do aprender fazendo (John Dewey⁶⁰, entre outros), do aprender a aprender, definido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como um dos pilares para a educação do século XXI. Nesse sentido, partimos da ideia de que o construtivismo nos remete aos ideais da Escolanovismo, que segundo Libâneo (1985, p.25) cabe a escola “adequar as necessidades individuais [dos estudantes] ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida”.

Nessa direção, é interessante problematizar os sentidos de competência dentro dessa filosofia da denominada Escolanovismo, pois os discursos sobre competências estão presentes nas políticas de currículo no Brasil na contemporaneidade. Para tanto, compreendemos que o Escolanovismo faz uso do que podemos denominar de pedagogia das competências, pois valoriza mais o método do que a problematização de conhecimento já produzido.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) analisam noção de competência nessa matriz cognitivo-construtivista, a partir da figura do Philippe Perrenoud que não se afasta totalmente dos sentidos de competência defendido por Tyler. Essas autoras observam que na elaboração de currículo na perspectiva perrenoudiana, a competência é tida como transversal, analisada a partir de diferentes práticas sociais da ação humana. Contudo, ao tirá-la de seus contextos, elimina-se a noção de competência, transformando-a em associação linear de esquemas mentais prévios, como faz a racionalidade tyleriana.

Face a isso, o sentido de competência à luz do Escolanovismo é de indivíduo polivalente, flexível, adaptável ao mundo em constante transformação social e econômica. Ou seja, indivíduo apto para o trabalho sob quaisquer condições, numa luta incansável contra o

⁶⁰ “[...] é considerado um dos principais nomes do pragmatismo. Considerado ícone do movimento norte-americano de educação progressista, defendia a educação pública como meio de combate às desigualdades” (LOPES e MACEDO, 2011, p.262). Nesse sentido, as ideais de John Dewey irão influenciar os sentidos de educação no Brasil na década de 1930 em virtude de transformações políticas e econômicas no país.

desemprego. Assim, o sentido de competência no Escolanovismo passa pela chamada pedagogia do aprender a aprender, ou seja, indivíduo individualista, mais “dotado” de competência e habilidade para sobreviver em uma sociedade com desemprego estrutural, com percas de direitos sociais, trabalhistas, previdenciários, entre outros. Indivíduo formado e desejado pelo Estado numa perspectiva neoliberal.

Neste ínterim, em consonância com Bittencourt (2019), percebemos que para as atuais configurações do Estado e da sociedade brasileira, sobre uma perspectiva de racionalidade neoliberal, o jovem do Ensino Médio, o sujeito dessa sociedade pós-moderna, deverá estar em contínua formação, aplicando os conhecimentos adquiridos (as habilidades, atitudes, valores, entre outros) em seu desempenho profissional de forma pragmática.

São com esses sentidos que estão consubstanciados a BNCC enquanto política de currículo para o Ensino Médio, ratificada pela Lei 13.415/2017, ao definir ainda aprendizagem essenciais, centradas no desenvolvimento de competência, relacionada a habilidades, através de áreas de conhecimento. Nesse sentido,

As implicações da adoção da noção de competências continuaram a repercutir no Brasil, sob influência cada vez mais marcante dos organismos internacionais de acompanhamento, controle e regulação da educação em nível mundial, como é o caso da ONU, da UNESCO desde o início dos anos 1990, e, mais recentemente, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BITTENCOURT, 2019. p. 1772).

De forma geral, as 10 (dez) competências gerais⁶¹ da BNCC podem ser assim elencadas:

⁶¹ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 3).

Diagrama 6 - As 10 (dez) competências da BNCC-palavras chave



Fonte: O Autor (2021)

Essas competências gerais são listadas, organizadas, por meio das 4 (quatro) áreas de conhecimento (BRASIL, 2017b).

O discurso da BNCC, assim, é de que é preciso garantir o direito à educação, à permanência do estudante na escola e suas aprendizagens essenciais, conforme preceituam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 93.94/96). Essas aprendizagens essenciais, definidas pela BNCC, devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências gerais. No posto dessa lógica, a BNCC é uma tentativa de homogeneizar e controlar sentidos de currículo, expulsando a imprevisibilidade do chão da escola (MACEDO, 2017).

4. 3 O PNLD PROJETOS INTEGRADORES E PROJETO DE VIDA ENQUANTO NOVA POLÍTICA CURRICULAR

Nesse cenário de reconfiguração de políticas, foram feitos alguns movimentos discursivos entorno das políticas de currículo. Um deles foi a reconfiguração do Programa Nacional do Livro e de Material Didático (PNLD). Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apresentou o Edital nº 03/2019 de convocação para obras didáticas na perspectiva de reafirmar e sedimentar a política curricular em curso.

Dessa forma, instituiu o novo Programa Nacional do Livro e de Material Didático (PNLD-2021). Com isso, o MEC vem tentando estabilizar essa política de currículo por meio também de organização de obras didáticas intituladas de objeto 1 (**projetos integradores** e

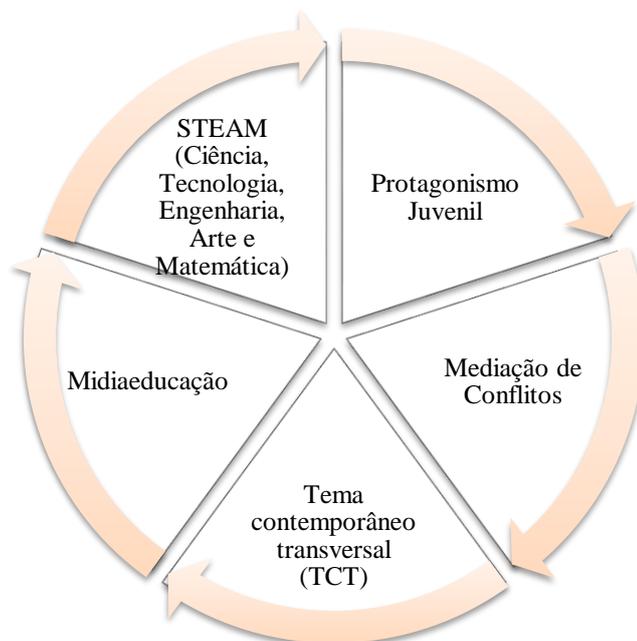
projeto de vida), objeto 2 (livros didáticos específicos por áreas de conhecimentos: Língua, Portuguesa, Matemática, História, Química, entre outros), objeto 3 (obras de formação continuada para os professores), objeto 4 (recursos educacionais digitais) e objeto 5 (obras literárias).

Os projetos integradores e projetos de vida são obras didáticas que já estão presentes nas escolas para tentar direcionar as práticas curriculares dos professores e dos estudantes, elaborados de acordo com as diretrizes da nova reforma do Ensino Médio na perspectiva de ampliação de carga-horária e flexibilização curricular (BRASIL, 2021c). Isto é, os sentidos dessas obras tangem como mecanismo, tentativa de materialização da BNCC enquanto proposta curricular oficial centralizadora, pois elas buscam desenvolver as competências essenciais estabelecidas.

Nessa linha, em uma perspectiva discursiva de política oficial instituída, o PNLD-2021 apresentou esses projetos didáticos como promovedores de trajetória escolar para os jovens no que pese ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para se lidar com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2021c).

No quadro dessas ideias, os **Projetos Integradores** são constituídos pelos seguintes temas integradores:

Figura 5 - Temas integradores nos projetos integrados



Fonte: O Autor (2021)

Dessa forma, as obras didáticas **Projetos Integradores** são constituídas por 6 (seis) projetos integradores, em que se estruturam a partir de 3 (três) competências gerais da BNCC, sendo a competência 7 (sete), a argumentação, obrigatória em todos os seus temas.

O **STEAM**⁶², tem como objetivo integrar os conhecimentos das áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática, a partir do desenvolvimento de atividades pelos jovens que passam pela ideia do levantamento de hipótese, construção de protótipo e entendimento de funcionamento de sistema, realização e divulgação de informações relevantes; com o **Protagonismo Juvenil**, busca-se desenvolver nos jovens a participação deles nas diversas esferas da sociedade; e com a **Mídiaeducação**, o intento é a promoção do letramento midiático; já a **Mediação de Conflitos** é percebida como maneira pessoal, e coletivamente, para se conviver com as diferenças e, assim, promover a cultura de paz (SOUZA; ARAGÃO; RIQUEZA, 2020).

Além desses temas, os projetos didáticos podem ser construídos a partir de outros novos eixos integradores e/ou retomá-los, desde que enfoquem 3 (três) competências gerais da BNCC. Contudo, no guia do PNLD-2021 há uma ressalva para que esses livros didáticos abordem pelo menos um tema contemporâneo transversal (TCT) (BRASIL, 2021c).

Esse guia do PNLD-2021 postula ainda que os projetos integradores devam ser organizados ainda a partir de uma perspectiva interdisciplinar, em que pese responder aos desafios de motivar os jovens do Ensino Médio a resolverem questões desafiadoras que exigem criatividade na sociedade contemporânea (BRASIL, 2021c). No entanto, não define os sentidos de perspectiva interdisciplinar.

Os projetos integradores, nessa perspectiva, são organizados em 4 (quatro) volumes únicos, sendo cada obra delineada dentro de 1 (uma) área de conhecimento postulada pela nova política curricular. Assim, são organizados com atividades didáticas (com roteiro para elaboração de projeto de investigação), tendo como finalidade a criação, por parte dos estudantes, de um produto final (apresentação oral-escrita, produtos midiáticos, jogos e aplicativos, entre outros) que deverá ser apresentado a comunidade escolar e extraescolar.

Os conteúdos deles podem ser vivenciados nos diversos componentes curriculares que constituem o currículo do Ensino Médio, e isso, inclui-se também as disciplinas eletivas.

Ainda na perspectiva de reafirmar a política curricular demandada pela reforma do Ensino Médio, temos o **Projeto de Vida**, instituído nas escolas como disciplina, com carga-horária estabelecida, e com material didático induzido por essa política a partir do

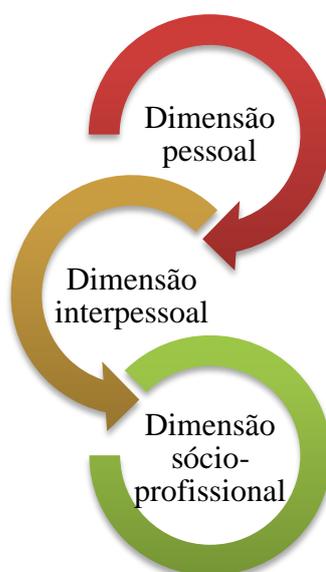
⁶² Sigla, em inglês-*Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*- que quer dizer Ciências, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática.

desenvolvimento da competência 6 (seis) da BNCC, a qual trata da construção de projetos de vida, possibilitados pela valorização, apropriação de saberes e vivências culturais onde os jovens estão inseridos.

Neste cenário, o sentido de Projeto de Vida, enquanto componente curricular, é mais um instrumento de tentativa de instalação de subjetividade neoliberal, por meio do direcionamento e/ou preparação (formação) dos jovens para o mundo do trabalho através da ideia do ser empreendedor.

Essas obras didáticas, compostas em volume único para todo o Ensino Médio, foram estruturadas a partir de três eixos:

Figura 6 - Eixos da obra didática Projeto de Vida



Fonte: O Autor (2022)

A dimensão pessoal consiste no autoconhecimento dos jovens, no encontro consigo mesmo, buscando levá-los a refletir sobre suas capacidades de fazer escolhas pelos sonhos, uma vez que a construção de seu projeto de vida é uma construção pessoal e indelegável. O aspecto interpessoal representa para os jovens os estudos das relações entre o eu e o mundo nos movimentos dentro e fora do espaço escolar. Por fim, a dimensão sócio-profissional pode ser interpretada como a fase da construção do projeto de vida no âmbito da vida adulta em sua relação com o mundo do trabalho (MELLER; CAMPOS, 2020; DANZA; SILVA, 2020).

Apesar de terem sentidos genéricos quanto ao planejamento, finalidade de cada tema e/o eixo tanto dos projetos integradores quanto dos projetos de vida, esses livros didáticos influenciam de certa maneira as práticas curriculares dos professores já que tratam-se de materiais didáticos que tentam direcionar a prática docente, sedimentar a política curricular

verticalizada, pois são eles instrumentos da racionalidade neoliberal operando na política curricular, promovidos pela Lei 13.415/2017.

Diante dessa conjuntura, temos então o desafio, nesse jogo político, de fabricar currículos contextuais e locais (MELO; LEITE; ALMEIDA, 2018) não como um conhecimento objetivo, finalizado, mas fabricados contingencialmente com disputas, negociações entre diferentes grupos político-sociais, visto que a realidade é discursiva (MELO, 2019), pois a educação é fenômeno plurissignificativo.

A educação é um hiperônimo que dentro dela existe a escola como ambiente de estudo. Assim, esta é um evento aberto, profundo, e porque não dizer que é um espaço em que há formas de aprender e, que portanto, não se sabe exatamente onde se vai chegar, ou o que se pode ou se vai aprender (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Dentro dessa lógica, um currículo flexível será aberto sobre várias dimensões e direção.

5 MOVIMENTOS DISCURSIVOS DE POLÍTICAS CURRICULARES NO NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DO AGRESTE PERNAMBUCANO: SENTIDOS CONSTITUÍDOS EM DISCIPLINAS ELETIVAS

(...) o currículo não é apenas resultado das políticas curriculares que expressam em seus documentos oficiais sentidos de escola, de conhecimento, de ensino e aprendizagem, é igualmente resultado das ressignificações dessas políticas nos contextos escolares⁶³

Os sentidos discursivos para construção e materialização de políticas curriculares para/no ensino médio, tendo como figura as disciplinas eletivas enquanto Itinerários Formativos, é o corolário (re)significado dentro dos diferentes contextos escolares (MELO; ALMEIDA, 2019), que foram instituídos a partir de movimentos de negociações, contestações, processos dinâmicos e não-lineares, entre professores, estudantes, escolas e políticas globais neoliberais operando na educação (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2016).

Nesse contexto, no presente capítulo apresentamos alguns movimentos discursivos feitos pelas escolas de nível médio do Agreste de Pernambuco no que se referem a (re)configurações e sentidos de Itinerários Formativos instituídos em torno de disciplinas eletivas.

Nessa perspectiva, pontuamos que das duas escolas lócus de nosso estudo, 7 (sete) foram as eletivas ofertadas aos estudantes no primeiro semestre de 2022. Dessa forma, os professores colaboradores disponibilizaram os programas (os planos) impressos delas⁶⁴, nomeando-as substantivamente de:

Quadro 2 - Nomes das eletivas das escolas

Matemática e Raciocínio Lógico
Saúde Emocional: autocuidado e autoconhecimento
O olhar geopolítico e ambiental das fontes energéticas
#ENEM em ação
A arte da Matemática
Inventando moda: Arte, Cultura e Identidade
Química das sensações

Fonte: O autor (2022)

⁶³ MELO; ALMEIDA (2019, p 11).

⁶⁴ Os programas das eletivas por completo encontram-se no Anexo A.

A intencionalidade discursiva dessas disciplinas, a partir do escrito na totalidade de seus respectivos programas de conteúdos/assuntos, movimentou-se na direção de diálogo com a perspectiva de política neoliberal, operando na educação pública com o objetivo global de alcançar indicadores educacionais estabelecidos tanto nas avaliações externas, por meio de descritores/habilidades de área específica da matemática, quanto na perspectiva de preparação para o ingresso no curso superior e formação do jovem empreendedor.

Nessa direção, os sentidos do neoliberalismo, como sabemos, vai muito além da questão econômica. Portanto, ele opera na educação, e mais especificamente nas políticas curriculares, que têm uma centralidade nas reformas educacionais, sob a perspectiva de formação de uma subjetividade política nas pessoas, caracterizada pela extensão/introjeção da lógica de concorrência nas relações econômicas, culturais e sociais por meio de modelo chamado de empreendedorismo (CATINI, 2020).

Assim, a decisão do que ensinar e/ou do que ofertar no currículo do Ensino Médio nas escolas do Agreste de Pernambuco via eletivas, está sob influência de organismos econômicos como o FMI e OCDE, com a ajuda de governos nacionais, inclusive de governos progressistas, que se curvaram a essa racionalidade (CATINI, 2020) e globalmente definem o que é educação e escola de qualidade a partir das denominadas avaliações externas, tomadas como um dos parâmetros para tal qualificação.

Essas avaliações, por sua vez, estruturadas a partir de descritores (agrupamento de unidades temáticas/habilidade em leitura e matemática), impõem-se aos estudantes e aos professores como única maneira plausível de fazer educação, freando outras significações nas políticas curriculares, ao ignorar a pluralidade discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Discursivamente, a finalidade delas é estabelecer uma ordem global baseada na competição, onde os seus resultados, quantificados matematicamente, são utilizados como instrumentos para promover a competição entre os estudantes, ranqueamento entre escolas e sistemas de ensino. Nesse sentido, os movimentos formativos feitos nas escolas a partir dessa perspectiva educacional, e enquanto política curricular, funcionam como instrumento para configuração de sociedade e de Estado sobre a lógica da economia (CATINI, 2020) já que não podemos deslocar escola de sociedade, tendo as eletivas também como dispositivo para construção de tal racionalidade.

Com isso, os programas das eletivas em estudo, em sua maioria, como vínhamos argumentando, tinham como ponto nodal o estabelecimento do discurso neoliberal de educação de qualidade, operando na busca de melhoria de indicadores educacionais, pois a situação

contextual é de “uma situação educacional, a qual os alunos demonstram dificuldades em interpretar e assimilar os conteúdos, elevando o índice de notas baixas, recuperações e repetências” (MATEMÁTICA E RACIOCÍNIO LÓGICO, ANEXO A).

Assim, o que estão possibilitando e sustentando os Itinerários Formativos via eletivas são práticas articulatórias, referendadas contextualmente para reforçar conteúdos curriculares que já foram vivenciados ao longo do Ensino Médio, principalmente em matemática, mas que diante dos indicadores educacionais que apresentaram resultados insatisfatórios (LACLAU; MOUFFE, 2015) foram retomados.

Apesar de as articulações discursivas em torno das eletivas não serem uma totalidade fechada, suturada, elas foram articuladas para darem sustentação ao currículo escolar em que se estruturavam com mais de 6 (aulas) de matemática semanalmente por série/ano. Isto é, a matriz curricular no projeto piloto de 2018 para o Ensino Médio em Pernambuco determinava 6 (seis) aulas de matemática em cada série/ano respectivamente. No entanto, o tempo curricular nessa lógica foi compreendido como insuficiente discursivamente face a racionalidade neoliberal a ponto de as eletivas serem construídas para trabalhar descritores, possíveis dificuldades dos estudantes em matemática, como podemos observar nas disciplinas eletivas **Matemática e Raciocínio Lógico e A Arte da Matemática**.

Nesse contexto, as políticas curriculares instituídas sobre o discurso de reformas, modernização, inovação da educação e/ou promoção de uma educação de qualidade não passa de uma farsa (CATINI, 2020), visto que o neoliberalismo ao provocar a crise na educação e se alimentar dela, busca também controlar, projetar e moldar a formação de jovens. Com isso, os programas das eletivas indicam que mesmo sendo influenciadas por essa lógica, ela não é determinante nas práticas curriculares dos professores, no sentido de uma rigidez, mas fixação parcial, posto que eles interpretam e constroem a política curricular também (SILVA, 2020).

As políticas curriculares neoliberais vêm orientando as escolas hoje no sentido de formar os jovens para competir consigo mesmo e com os outros, sobre a lógica da economia global e não mais tendo como centro o valor social, cultural e político (LAVAL, 2019). Essa forma de ser e de agir dessas políticas curriculares anunciam também que os jovens e a sociedade em geral, seja na escola ou fora dela, estão apresentando quadros de doenças como ansiedade, depressão, baixa autoestima, insegurança, medo, síndrome do pânico dentro outras.

Essa questão não pode ser percebida como fato isolado, provocado em decorrência da pandemia da COVID-19. As políticas neoliberais, ao criarem nas pessoas um estado de alerta, por meio da introdução de disciplinamento pessoal e instalação da concorrência como fonte de todos os benefícios para as pessoas em sociedade (LAVAL, 2019; 2022), desencadearam

doenças nas pessoas. Isto é, mexeram com as mentes delas ao ponto de terem perturbações denominadas de ansiedade, depressão, entre outras, refletidas e sentidas no chão das escolas. Aliás, as escolas vêm anunciando tal fato com a construção e oferta de disciplina eletiva como **Saúde Emocional: autocuidado e autoconhecimento** (ANEXO A), para lidar com essa realidade⁶⁵, visto que essa política educacional trouxe grande degradação mundial das condições de vida e trabalho dos jovens e das pessoas de modo geral (LAVAL, 2019).

Acompanhando essa argumentação, percebemos que o Ensino Médio, mesmo delineado pelas eletivas, movimenta-se também em sua dupla histórica finalidade: preparação para o mercado de trabalho e ingresso para a educação superior. Nesse sentido, a eletiva intitulada de **#ENEM em ação** visava “promover e desenvolver os fundamentos operacionais do Exame Nacional do Ensino Médio como planejamento, desenvolvimento e estratégia de estudo (ANEXO A). Com isso, a intencionalidade discursiva dela era instrumentalizar os jovens a conhecerem e a se familiarizarem com a estrutura do exame por meio da realização de simulados, habilitando-os também a solicitarem isenção de taxa de inscrição e realização de exame, tendo como parâmetro os cursos superiores existentes na região mais próxima dos estudantes, analisando quadro de vagas, concorrência e mercado de trabalho.

Nesse cenário, a entrada do jovem no curso superior, dentro da atual política do Ensino Médio em Pernambuco, compõe os indicadores finalísticos do IDEPE, funcionando como estandartes para as escolas no sentido de que quanto maior o número de aprovados em curso superior, mais socialmente a escola é vista como sinônimo de escola de resultado.

Contudo, percebemos que o foco da política curricular em análise não era a preparação para o ingresso de jovens em curso superior. Nela, o empreendedorismo se sobressai, pois tem como centro a transformação das relações humanas, suas subjetividades com base no modelo de capital humano, de autonomia do ser humano, promovida pela educação, a partir da gestão de si mesmo como já havíamos falado (SANVICENTE, 2019), como podemos observar no extrato de fala abaixo:

A gente trabalha um conteúdo pedagógico que está dentro daqueles descritores, o conteúdo dentro do que eles trabalham em sala como referência. E aí a gente tem um eixo novo que atenderia ao novo Ensino Médio, por exemplo, que seria essa referência técnica, do mercado de trabalho mesmo. A gente leva pra eles as experiências, as

⁶⁵ **Ansiedade: alunos de escola no Recife passam mal por causa de provas e Samu é acionado**

Seis ambulâncias foram enviadas para a Erem Ageu Magalhães, em Casa Amarela. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2022/04/14990451-estudantes-de-escola-estadual-de-recife-passam-mal-por-causa-de-provas.html>. Acesso em: 08 de maio de 2022.

práticas, né, reflexões sobre como se encaixariam o que eles aprendem dentro de sala pra quando eles saem.

Então, a proposta das eletivas, que foi solicitada pra gente, é que a gente tentasse aplicar, né, dentro das nossas disciplinas, novas possibilidades de mercado de trabalho para os alunos. E aí, dentro da arte, enquanto um movimento identitário, que a gente tem isso na cultura. Eu me apeguei aos processos de design, e quis mostrar pra eles [estudantes] como a moda é um meio de identidade e como seria também um percurso novo de mercado de trabalho” (ENTRESVISTA, P 6, 28/04/2022).

No quadro dessas ideias, essa política curricular tem como intencionalidade discursiva desenvolver a cultura corporativa nos jovens, concebendo-o como um capital a ser valorizado e devendo ser impulsionado pelo princípio da concorrência a ser empreendedor (SANVICENTE, 2019).

O extrato de fala acima do professor da disciplina **Inventando moda: Arte, Cultura e Identidade**, é revelador de que os referenciais pedagógicos da escola neoliberal, isto é, da política curricular é a formação do homem flexível, trabalhador autônomo (LAVAL, 2019), do jovem empreendedor (autoempreendedor), que ao mesmo tempo em que mantém consigo uma relação de autovalorização, individualização, é capaz de aumentar a exploração pelo capital, sendo também explorado por ele (SANVICENTE, 2019).

As atuações políticas dos professores movimentaram-se, portanto, nos intercruzamentos da política neoliberal e demandas do contexto local. Nesse sentido, a título exemplificativo, tivemos a eletiva **Inventando moda: Arte, Cultura e Identidade** que foi pensada enquanto processo de valorização artístico-cultural dos indivíduos do agreste enquanto forma de linguagens que os identificam, os caracterizam, ao mesmo tempo em que pode possibilitar “mercado de trabalho” a eles, visto que esses sujeitos, geograficamente, estão próximos de um dos grandes polo de confecção de roupas do país e, por meio de seus pais e/ou responsáveis, produzem peças (vestuário) para fábricas, produtoras de roupas para o polo têxtil Toritama, Santa Cruz do Capibaribe e Caruaru, onde ambas cidades localizam-se no estado de Pernambuco.

Outro fator que impulsionou a construção dessas eletivas foi a necessidade pautada de trabalhar conteúdo teórico-prático a partir das realidades dos jovens. Assim, a eletiva **O olhar geopolítico e ambiental das fontes energéticas** inseriu-se na dinâmica de leitura de recursos energéticos a partir dos contextos geopolíticos, ambientais e físicos, considerando o espaço geográfico de inserção dos estudantes (ANEXO A). Nessa mesma direção, delineou-se **Química das Sensações**, buscando fortalecer os conteúdos inerentes a química sob a ótica da interpretação de sensações do corpo humano como frio, calor, dor de cabeça, falar, ouvir, entre outras (ANEXO A).

Diante disso, é oportuno pontuar que para a construção dos respectivos programas de eletivas, a maioria dos professores relataram ter tido certas dificuldades para construí-los. Assim, recorreram a cursos e a disciplinas cursadas durante sua formação acadêmica, tomando-os como referência teórico-práticas, como também recorreram a estratégia de interpretar pesquisas acadêmicas, reproduzindo-as como percebemos em **Química das sensações**.

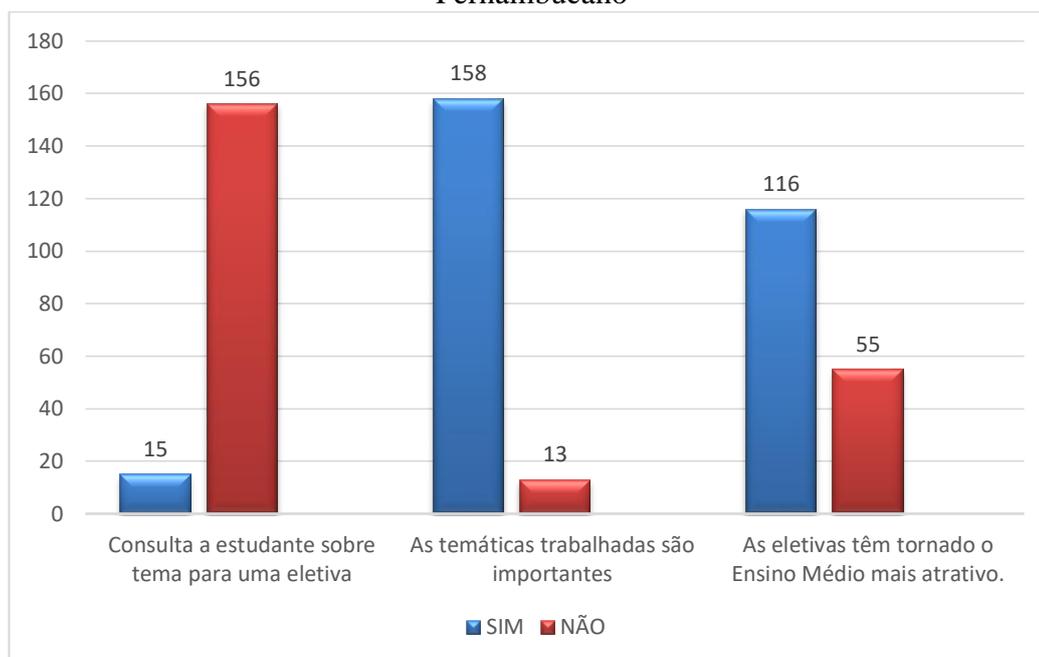
É no posto dessa lógica que se movimentam as políticas curriculares, eclodindo, assim, sentido de currículos, pois são materializados no cotidiano escolar por meio das escolhas, dos gestos, das decisões dos professores, das escolas a partir do que eles elegem como necessidades pedagógicas, demandas curriculares e posicionamento políticos de cada decisor curricular (SILVA, 2020).

5.1 ELETIVAS: ESPAÇO DISCURSIVO PARA O APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTO

Dentro do escopo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018c), que estabelecem e conceituam os eixos para elaboração de Itinerários Formativos, percebemos que as escolas estudadas, por meio das disciplinas eletivas, estão mais inclinadas para o eixo do empreendedorismo. Isto é, essas escolas estão operando no eixo do empreendedorismo. Nesse sentido, este é visto como componente curricular, configurando-se como processo diuturno de generalização de modelo empresarial, isto é, dispositivo pedagógico que liga a racionalidade operacional de empresa para formar a subjetividade neoliberal (NÓBREGA, 2019). Nessa direção, essa política curricular coloca o estudante como centro do processo de ensino no sentido de responsabilizá-los por suas escolhas, organização de estudo e percurso formativo (MELO; ALMEIDA, 2019).

Nessa linha, as eletivas foram instituídas nas escolas a partir dos seguintes movimentos:

Gráfico 3 - Configurações de eletivas em escolas em Tempo Integral no Agreste Pernambucano



Fonte: O autor (2022)

O Gráfico acima constitui-se de uma síntese de respostas dadas tanto pelos estudantes quanto pelos professores por meio de questionários aplicados.

Nesse sentido, 91,8% (noventa e um, vírgula oito por cento) dos estudantes responderam não ter sido consultados diretamente sobre possíveis temas para proposição de eletiva. Assim, percebemos que as políticas curriculares são feitas pelos professores, codificadas e decodificadas complexamente (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), posto que os autores delas, enquanto sujeitos políticos, movimentam-se no intercruzamento de demandas contextuais. Em outras palavras, a leitura desse gráfico nos permite compreender que a construção e desenvolvimento de eletivas ficaram sob o poder de agência dos professores, visto que estes construiriam (constroem) os currículos escolares, as políticas curriculares de acordo com suas marcas pessoais e profissionais impressas, considerando ainda os movimentos discursivos de subjetividade neoliberal instalada (MELO; ALMEIDA, 2019) na política educacional no país.

No entanto, os estudantes reconheceram que as temáticas trabalhadas nas eletivas são relevantes para a sua formação acadêmica, pois elas funcionam como suportes para revisão e/ou complemento de conteúdo. Em outras palavras, as eletivas são percebidas por eles como espaço para revisar conteúdos estabelecidos pela Base Nacional Comum, na matriz curricular para o Ensino Médio, através das áreas de conhecimentos de Linguagens e suas tecnologias,

Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, trabalhados na escola.

Para os estudantes, os conteúdos trabalhados nas eletivas são movimentos que visam complementar o que faltou nas disciplinas da base comum, pois foram negligenciados na prática curricular em vista a insuficiência do tempo curricular estabelecido nas horas aulas de estudo na escola no que se referem às 4 (quatro) áreas de conhecimento. Portanto, eles entendem as eletivas como movimentos, como forma de estudar e aprender o que foi negligenciado, de modo também a retomar o que não foi possível ter nas disciplinas escolares. Ou seja,

As aulas voltadas [por exemplo] para raciocínio lógico contribuem para um maior desempenho na área de exatas, uma vez que tende a apresentar maior índice de dificuldade e tem grande peso em avaliações, sejam no ENEM ou em concurso público (Aluno 23)⁶⁶.

Nesse ínterim, é preciso evidenciar os conflitos em torno das possibilidades de significações, (re)configurações de currículo e de políticas curriculares (LOPES; MACEDO, 2021), quando temos em vista as posições políticas dos estudantes e dos professores no que se referem às eletivas como elemento indicativo de Ensino Médio mais atrativo, frente a um currículo enciclopédico existente antes da reforma curricular.

Para 67,8% (sessenta e sete, vírgula oito por cento) dos estudantes, as eletivas tornaram o Ensino Médio mais atrativo, não pelo fato de diálogo com suas demandas locais, potencializando-os a problematizar e estudar conteúdos a partir de suas realidades e/ou que tenham como valor condutor na educação a equidade (MILLER, 2014), mas pelo fato de enquanto disciplina, não ser palpável através do estabelecimento de atividade quantificadas em nota no histórico escolar.

Ainda sobre a perspectiva do estudante, o desempenho escolar, significado por meio de notas matemáticas, na “ordem do ‘puro’ cálculo, na medida em que o cálculo quer controlar a alteridade, treinar ou ensinar ao custo de moldar o outro na economia do mesmo” (MACEDO, 2018, p. 166) são reprovados pelo fato de exercer certo tipo de pressão na tentativa de apagamento das diferenças, da pluralidade e particularidade que são impostas sobre ele.

Entretanto, do ponto de vista dos professores existe um entrave no Ensino Médio face às eletivas pelo fato delas “não permitir avaliação. Grande parte dos alunos não despertam interesse pela disciplina” (Professor 2)⁶⁷. Essa questão evidencia a complexidade das políticas

⁶⁶ Questionário da pesquisa respondido em 28 de abril de 2022.

⁶⁷ Questionário da pesquisa respondido em 6 de abril de 2022.

curriculares, pois além de complexas, são mutantes e nunca capazes de serem inteiramente prescritas, codificadas e universalizadas (MILLER, 2014).

Nesse contexto, é possível perceber a impossibilidade objetiva de uma política curricular no sentido de sua totalidade, fechamento, posto que existem discursos antagônicos, isto é, 32, 2% (trinta e dois, vírgula dois por cento) que impediram a sua constituição plena (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014) em seu sentido homogêneo.

Nesse movimento, essa política, instituída por Itinerário Formativo via eletiva, é aprovada por parte dos estudantes e estabilizada também, por questão dela reorganizar as turmas e, assim, poder proporcionar interação entre os diferentes alunos do Ensino Médio matriculados na 1ª (primeira), na 2ª (segunda), na 3ª (terceira) séries, rompendo com a ideia de enquadramento de série/turma por nível de escolarização. Dessa forma, a escola organiza as turmas em grupos/classes a partir das temáticas propostas pela escola e do interesse do estudante.

Essa não foi a realidade de todas as escolas observadas. Houve aquela que transgredisse a ideia de formação de turma de acordo com o interesse do estudante, movimentando-se na direção de tentativa de teoria curricular normativa que buscasse delimitar o que poderia ser significado como currículo escolar (MACEDO, 2017) na perspectiva de propor “ao estudante aprender mais sobre temas relacionados com as disciplinas regulares” (Professor 8)⁶⁸ de acordo com os sentidos discursivos da racionalidade neoliberal.

O sentido de disciplinas regulares aqui passa pelo reforço de conteúdo curricular em áreas como matemática, química, física, geografia, entre outras, dependendo do professor que ministre a eletiva. Em outras palavras, foi observado nas escolas que determinada eletiva funcionaria como reforço a conteúdos de matemática, por exemplo, pelo fato de os estudantes terem apresentado dificuldades em avaliação diagnóstica aplicada no modelo SAEPE e SAEB. Isso, para os professores e para a escola se configuraria como estado de alerta e, assim, a eletiva deveria se movimentar como instrumento para se alcançar os resultados estabelecidos pela política educacional na escola através da pactuação de metas.

Nessa direção, também foi observado durante as entrevistas com estudantes e com professores, como também em observações de aulas que houve escola que não permitia aos estudantes das três séries (1ª, 2ª e 3ª) do Ensino Médio optarem por qual eletiva cursar, constituindo uma turma a partir da temática proposta pela eletiva. Assim, existia escola que oferecia eletiva destinada apenas para os estudantes que estavam matriculados na 1ª (primeira), 2ª (segunda) e 3ª (terceira) séries respectivamente. Não os permitia, portanto, que eles se

⁶⁸ Questionário da pesquisa respondido em 28 de abril de 2022.

integrassem (se misturassem) a partir da escolha da eletiva independentemente da série que estejam cursando.

Discursivamente, o motivo da não integração de estudantes de 1^a (primeira), 2^a (segunda) e 3^a (terceira) séries entorno de uma mesma eletiva se deu pelo fato dela operar como reforço e/ou extensão de conteúdo das chamadas disciplinas da base comum. Em outras palavras, na existência de professor de geografia e/ou de química que lecionasse em uma turma de 3^o ano A, por exemplo, e era professor também de eletiva nessa turma, este usava o espaço da eletiva para ministrar conteúdo referente a sua disciplina da base nacional comum, ignorando, assim, o programa da eletiva, visto que a ela era ofertada a turma do 3^o ano A e não aos estudantes matriculados no 2^o ano.

No entanto, é preciso dizer que não foram todas as escolas que se configuraram dessa maneira, apesar de os estudantes chegarem a destacar certa exaustão face à tanta aula de matemática em todas as escolas pesquisadas.

Diante desse cenário, é preciso reafirmar que a educação está na ordem do acontecimento de eventos imprevistos, que rompem com qualquer normatividade instituída. Assim, o que vem a ser currículo, escola, educação são eventos comunicativos contextuais instituídos fora de uma teoria curricular normativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações a seguir não se tratam de respostas definitivas sobre as políticas curriculares produzidas para/no Ensino Médio face aos Itinerários Formativos a partir das disciplinas eletivas desenvolvidas nas escolas em Tempo Integral no Agreste Pernambucano. Mas versam sobre as nossas análises realizadas sobre elas, visto que ao serem produzidas, foram (re)configuradas em movimentos de diálogos entre a racionalidade neoliberal (considerada como macro política advinda do Estado neoliberal) e as demandas dos contextos locais (micro política, por buscarem atender também o que os professores e estudantes, enquanto decisores curriculares, denominaram como necessário para a formação de jovem face a realidade local).

Nessa direção, esta pesquisa, inscrita no campo das políticas curriculares, teve como objetivo analisar políticas de reformulações curriculares para/no Ensino Médio no que se referem a configurações e sentidos de Itinerários Formativos, mais especificamente adstrito/desenhado por disciplinas eletivas em escolas em Tempo Integral no Agreste de Pernambuco.

Para desenvolvê-la, do ponto de vista teórico-metodológico, fundamentamo-nos numa perspectiva discursiva a partir das contribuições de Laclau e Mouffe (2015) e Mouffe (2015; 2019), visto que nessa perspectiva é impossível a fixação definitiva de sentidos de políticas e, portanto, de políticas curriculares. Dessa forma, mobilizamos, no decorrer de nosso estudo, a categoria articulação política para compreendermos as políticas curriculares nos espaços escolares estudados. Nessa direção, baseamo-nos também numa abordagem discursiva de políticas curriculares, tomando como base os estudos de Dardot e Laval (2016), Brown (2019), Ball (2016; 2020); Ball e Mainardes (2011) por estes estarem inscritos no pós-marxismo, problematizando, então, as relações entre instituições, políticas e efeitos econômicos para governar e produzir sujeitos (BROWN, 2019) e, conseqüentemente, produzir sentidos de currículo na atualidade face ao neoliberalismo operando na educação.

Em nossas análises foi possível perceber que o neoliberalismo ecoa na educação por meio de discurso falacioso (fantasioso) de produção de educação de qualidade e preparação dos jovens para o mercado de trabalho. Esse discurso é uma forma de estabilizar a política neoliberal operando na educação por meio do desenvolvimento de políticas curriculares outrora como Parâmetros Curriculares Nacionais e hodiernamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais dispositivos normativos como a Base Nacional Comum Curricular, alinhado ao IDEB (instrumento matemático sintetizador dessa política) que estão presentes no Brasil a mais de 30 (trinta) anos, resultando apenas em exclusão escolar e social, pois essa não é a primeira reforma

curricular que se faz para/no Ensino Médio sobre os mesmos argumentos: acabar com evasão escolar, melhorar o currículo por ele ser enciclopédico, tornando-o mais atrativo e preparando os jovens para o mercado de trabalho.

Os indicadores do IDEB analisados de 2016-2020 denotaram não apenas redução no número de matrículas no Ensino Médio nas esferas privada e públicas (municipal e estadual), mas também revelaram que o problema da permanência dos jovens na escola continua. Com isso, foi preciso questionar a metodologia do IDEB, visto que, para efeito de cálculo, desconsidera-se o estudante reprovado em até três disciplinas escolares, posto que ele, ao estar inserido numa política intitulada de progressão parcial, entra em sua base de cálculo como estudante aprovado. O que torna esse instrumento duvidoso e falacioso enquanto qualificador de educação de qualidade, pois transforma em números o que lhe convém, ao mesmo tempo que falseia outra realidade, pois não existe um percentual estabelecido de quantos estudantes podem entrar na política de progressão parcial, mas limita apenas a quantidade de disciplina por estudante.

Essa problemática da evasão escolar se agravou ainda mais durante o período de pandemia da COVID-19, e mais especificamente nos períodos compreendidos entre os anos de 2020 e 2021, posto que muitos estudantes não tinham conectividade e aparelhagem que os possibilitassem acessar aulas remotas, já que as medidas sanitárias necessárias eram de isolamento social face à falta de vacina, e ao mesmo tempo a crise política vivida no país que ocasionou em mais de 600.000 (seiscentas mil) mortes, enquanto o suporte para a produção delas era negado, acrescido de desqualificação da pandemia, do vírus, via negação de medidas sanitárias como isolamento social e uso de máscara por parte do chefe do executivo nacional.

Desse fato acarretou-se mais exclusão escolar, pois embora os números de matrículas, expostos pelo INEP, apresentem uma estabilização de matrículas em relação a anos anteriores, esses dados não revelaram que muitos desses estudantes foram aprovados sem sequer frequentar a escola de forma remota, tampouco de forma presencial no período pandêmico.

Nosso estudo evidenciou que tudo isso é fruto de uma política maior, o neoliberalismo que se movimenta em direção ao enfraquecimento da democracia, da soberania popular, limitando e contendo o político. Dessa forma, as políticas educacionais operam sobre o ideal pedagógico de formação de homem flexível e trabalhador autônomo, definido por aprendizagens, armando-o de conhecimento e competências. A principal dela é o aprender a aprender, pois a educação é guiada pela competência econômica, pela produtividade e pelo enfraquecimento de tudo o que serve de contrapeso ao poder do capital, visto que o currículo tem uma centralidade nessa política.

É nesse sentido que emergiu a Lei 13.415/2017, para dar sustentação ao Estado neoliberal que se movimenta sob a perspectiva de contribuição para o crescimento econômico, instalando o individualismo, a competitividade no sentido de aumento de capital e, ao mesmo tempo, em que existe a tentativa de abalar os sentidos de democracia ao buscar pôr fim ao ato político.

Com essa pavimentação, percebemos que a reforma do Ensino Médio, enquanto produção discursivo-normativa foi estruturada de forma verticalizada, antidemocrática, por meio de uma política de currículo intitulada de BNCC, interpretada ainda como forma de flexibilização curricular.

As produções acadêmicas, acessadas tanto nos espaços da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação quanto no da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE, nos últimos 10 (dez) anos apontaram também para um movimento de política curricular antidemocrática, visto que o Estado brasileiro buscou frear as políticas curriculares contextuais/locais por meio da introdução verticalizada de uma Base Nacional Comum Curricular.

Nessa direção, nosso estudo revelou que a Reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei 13.415/2017, foi uma forma, instrumento para reafirmar a BNCC, posto que esta é subordinada a ela. Assim, a lei em questão que busca ecoar a estúpida retórica nas políticas curriculares quando centra a política em dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática (apenas essas duas disciplinas são obrigatórias ao longo de todo o Ensino Médio). Nesse sentido, essa política curricular nega a formação dos jovens, ao limitá-la a 5 (cinco) Itinerários Formativos por meio das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

Esses Itinerários Formativos, compreendidos como expressão de flexibilização curricular, como conjuntos de atividades educativas (espaço onde se inscreve as eletivas) em que os estudantes podem escolher uma ou mais de uma área de conhecimento para aprofundar seus estudos, ampliar suas aprendizagens, e, assim, construir suas trajetórias individuais, conforme seus interesses, 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 trilhadas.

Com isso, percebemos ao longo dessa pesquisa que a flexibilização curricular aludida é na verdade uma forma de tentar controlar o projeto de vida dos jovens, por meio de metas e restrição de educação à aprendizagem, como também forma de reafirmar a histórica dualidade do Ensino Médio qual seja: preparar as classes mais afortunadas para ingressarem na educação superior, ao passo que para a classe trabalhadora fica a preparação para o mercado de trabalho via realização de cursos técnicos profissionalizantes e/ou ser um jovem empreendedor.

Essa pesquisa também evidenciou que os principais Itinerários Formativos desenvolvidos nas escolas, via eletivas, operam sobre a perspectiva da racionalidade neoliberal, concentram-se no eixo do empreendedorismo como tecnologia política para preparação de mão de obra, formação de trabalhador autônomo e flexível, através do jovem empreendedor em um contexto de incerteza de trabalho, de busca de sobrevivência humana por meio da responsabilização de si por uma forma de empregabilidade. Neste ínterim, os programas das eletivas não levaram em consideração as proposições dos jovens no que tangem as suas temáticas e/ou conteúdos, pois eles não foram consultados para tal fim, chegando-se até a usar o espaço da eletiva para dar aula de reforço de disciplinas da base comum.

Portanto, foi possível perceber que as políticas curriculares nas escolas em tempo integral no Agreste Pernambucano vêm se configurando como movimentos discursivos híbridos, inscritos nos intercruzamentos da política neoliberal e demandas do contexto local. Isto é, ao mesmo tempo que elas se movimentam para atendimento da perspectiva da racionalidade neoliberal, dela se distancia para satisfazer as demandas locais. Com isso, as eletivas estudadas foram elaboradas discursivamente para atender a Lei 13.415/2017, medida impopular, reprovada pela maioria dos brasileiros, mas configuraram-se também como movimentos, articulações políticas antagônicas, impossível de um fechamento definitivo de sentido discursivo (FREITAS, 2021), que intenta suprir as demandas/as verdades contextuais dos jovens do Agreste Pernambucano.

Os movimentos discursivos que vêm possibilitando essa política curricular, dando sustentação à racionalidade neoliberal na educação, é a construção da ideia de preparação de jovens para o mercado de trabalho, assim como de educação de qualidade (LOPES, 2018). Nos programas dessas eletivas percebemos essa ideia. No entanto, a educação é construída por movimentos antagônicos, pois enquanto fator político, ela é o lugar de constituição também de subjetividades (LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2019).

A partir dessas considerações, outros questionamentos surgiram no decorrer de nosso estudo como possibilidades de outras pesquisas: quais os movimentos discursivos são

instituídos em torno da disciplina Projeto de Vida nas escolas do agreste enquanto política curricular instituída a mais de 10 (dez) anos? O que conta como válido nessa política? Discursivamente, quais os sentidos que essa política busca instituir no Ensino Médio?

Ao longo dessa pesquisa percebemos uma continuidade da racionalidade neoliberal ao longo dos anos operando na educação, mais especificamente nas políticas curriculares. A atuação dessa racionalidade vem provocando adoecimento de professores, de estudantes a partir de apresentação de quadros de ansiedade, depressão, medo, insegurança, entre outros, neles. Essa situação convida-nos a expor a sociedade brasileira os sentidos discursivos dessa política, pois operando a mais de 30 (trinta) anos na educação, é fato que ela não apresentou sequer melhorias em indicadores educacionais estabelecidos por ela própria. Precisamos evidenciar como essa racionalidade vem se desenhando nas políticas educacionais e curriculares, como elas se movimentam e acontecem no chão da escola, chamando a sociedade brasileira para o debate e enfrentamento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, 2018a.
- 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.
- ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. - 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2019.
- ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. As Políticas Curriculares e o Lugar da Pesquisa nos Currículos do Curso de Pedagogia. *In*: MELO, Cinthya Torres; BARROS, Ana Maria de. (org.). **Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.
- ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MAGALHÃES, Priscila Vieira; GONÇALVES, Crislainy Lira. Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1075-1100, set. 2019. ISSN 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/43961>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- ALMEIDA, Lucinalva; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 23, p. 119-135, 2013. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502013000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 202.
- ALMEIDA, Vanilza de Jesus Azevedo. **A progressão parcial em parte da rede mineira de ensino: a educação e seus caminhos**. (137 f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.
- ALVES, Ursulina Ataíde; SILVA, Daniel Alves da; LEITE, Belchior Ribeiro.; SILVA, Raphael Zenas Rocha da; SILVA, Claudio Nei Nascimento. Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 62-79, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i2.535. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/535>. Acesso em: 17 abr. 2022.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Posfácio Eucanaã Ferraz -1. ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ANPED. **Entrevista com Celso Ferretti - Ensino Médio | Série "Conquistas em Risco"** |, online, 2016a. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-celso-ferretti-ensino-medio-serie-conquistas-em-risco>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

ANPED. **GT05 – Estado e Política Educacional**. 2018b. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt05-estado-e-pol%C3%ADtica-educacional>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ANPED. **GT12 – Currículo**. [2019]. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>. Acesso em 10 mar. 2021.

ANPED. **Manifesto de Frente Estadual em Defesa da Educação Pública contra a Reforma do Ensino Médio**. Manifesto, online, 2018a. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-de-frente-estadual-em-defesa-da-educacao-publica-contra-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

ANPED. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. Palestra, online, 2016b. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra> Acesso em: 21 de setembro de 2021.

ANTUNES, Flávia; SOUZA, Márcia; ANDRADE, Maria Fernanda. **Módulo de Gestão de Gestão por Resultados na Educação: PROGEPE** [Programa de Formação de Gestores Educacionais].- 2. ed.- Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. de Janete Bridon. 23. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

BALL, Stephen J. Maguire, M.; Braun, A. **Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDE, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. - São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, J. Educação integral no contexto da BNCC. **Revista e-Curriculum**, 17(4), p.1759-1780.2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD Projetos Integradores e Projeto de Vida 2021**. Brasília: MEC, 2021c. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2021-projetos>. Acesso em: 16 de abril de 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=Art.%206%C2%BA%20S%C3%A3o%20direitos%20sociais,desamparados%2C%20na%20forma%20desta%20Constitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21/12/2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2020: divulgação de resultados**. Brasília, DF: INEP, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 03 de julho de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. [Online]. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 de março de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021c. Disponível em: <<http://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 10 de março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória (MP) N. 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União. Ano CLIII No - 184-A. Brasília: DF, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018d**. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Brasília: MEC/Gabinete do Ministro. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107. Acesso em: 05 de fev. de 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018b**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018a**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/doi-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018c**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. EMPRESÁRIOS, O GOVERNO DO PT E O DESENVOLVIMENTISMO. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 47, nov. 2013. ISSN 1678-9873. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/34469/21377>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. Traduzido por Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. – São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDOÇA, Daniel de. RODRIGUES, Léo Peixoto. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**.- 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

CAMPANI, Adriana; MORGADO, José Carlos. Realidades Curriculares no Brasil e em Portugal. In: SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; RODRIGUES, Natália (orgs). **Flexibilizar e Inovar o Currículo para mudar e melhorar a Escola**. Universidade do Minho, Portugal, 2018.

CATINI, C. de R. 2020. **Para a crítica da educação neoliberal - Entrevista com Christian Laval**. ETD - Educação Temática Digital. 22, 4, nov. 2020), p.1031–1040. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i4.8658365>. Acesso em 06 nov. 2021.

COSTA, HUGO HELENO CAMILO; LOPES, ALICE CASIMIRO. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 1009-1032, Dec. 2016. Available from http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000401009&lng=en&nrm=iso. access on 17 Feb. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216751>.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2021.

CUKIER, Alexis. O neoliberalismo como “desdemocratização” do trabalho / Neoliberalism as the “de-democratization” of labour. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 2502-2516, dez. 2020. ISSN 2179-8966. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/54904>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

DANZA, Hanna Cebel; SILVA, Marco Antonio Morgado da. **Projeto de vida: Construindo o futuro**. Volume único -1. ed.- São Paulo: Ática, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar.- 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A prova política da pandemia**. Blog da Boitempo. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2020/03/26/dardot-e-laval-a-prova-politica-da-pandemia/>. Acesso em: 01 março de 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Anatomia do novo neoliberalismo**. REVISTA IHU ON-LINE, 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-donovo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>:. Acesso em: 26 jan. 2022.

DUTRA, Paulo Fernando Vasconcelos. **Módulo de Educação Integral e Profissional: PROGEPE** [Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco]. rev.- 2. ed.- Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019.

FERREIA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 04 de julho de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso. In: MENDOÇA, Daniel de. RODRIGUES, Léo Peixoto. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**.- 2. ed.- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Notório saber: desregulamentação da formação docente na lei da reforma do ensino médio**. Anais do IX Encontro brasileiro da redeestrado- Rede Latino-Americana de estudos sobre trabalho docente: Trabalho docente no século XXI- conjuntura e construção de resistências. Campinas; SP. Novembro de 2017. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/597/original/GOMIDE_E_JACOMELI_-_TRABALHO_COMPLETO.pdf Acesso em: 17 de abril de 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. “Novo Ensino Médio” quem conhece, NÃO aprova!! In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39. Niterói-RJ, 2019. **Anais** [...] Niterói-RJ, 2019.

HYPOLITO, Á. C.; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: Algumas Implicações. **SISYPHUS, JOURNAL OF EDUCATION**, V. 8 m. 1 (2020): Políticas Educativas e Mudanças na Profissão Docente. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18980>.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 de abr. 2022.

IDÁRRAGA, Maria Rossi. Sobre um olhar etnográfico como gesto pedagógico. *In*: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; NETO, Maria Jacintha Vargas; KOHAN, Walter Omar. (org.). **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação**. Editora: Lamparina, 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultados e Metas**. 2020a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=7932720>. Acesso em: 10 abr. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020**. Brasília: 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados**. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 25 mar. 2021.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p.1-9, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 08 maio. 2021.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity, Joasias de Paula Jr. E Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. “Tendências Pedagógicas na prática escolar”. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LINS, Carla Patrícia Acioli. **Professor não dá aula, professor desenvolve aula: mudanças nas atividades docentes e o processo de profissionalização – o caso de professores do ensino médio**. Recife, 2011. 298 f. (Doutorado em Sociologia – Tese) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Sociedade Literária, 2018.

LOPES, A. C. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural.” [Comentário]. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(109). 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4881>. Acesso em: 06 nov. 2021.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019a.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e a Submissão Ao Mundo Produtivo: o Caso do Conceito de Contextualização. **Educação e Sociedade**. v.23, n. 80, p. 386-400, 2002.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, out. 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, v. 46, p. e27181, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27181. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: 26 jun. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva*. Organização: Márcia Angela da S. e Luiz Fernando Dourado [Livro Eletrônico]- Recife, 2018a.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo para Ensino Médio: Tentativas de Controle de Vidas Juvenis**. Youtube, 30 mar. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t8OTtob6MRo&t=5949s>>. Acesso em 02 abr. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. (orgs.) A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018b.

LOPES, Alice Casimiro; DELBONI, Tania. O currículo e seus desafios na escola pública: práticas, políticas e atores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 719- 721, set/dez. 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (organizadores). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo A., A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. *In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. E Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discurso curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

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

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017 .

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200507&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 abr. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMNOS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, 2(32), 2017. Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>

MELLER, André; CAMPOS, Eduardo. Caminhar e construir: Projeto de vida. Volume único. – ed. – São Paulo: Saraiva, 2020.

MELO, M. J. C. de; ALMEIDA, L. A. A. de; LEITE, C. Sentidos atribuídos ao significante prática curricular nas produções científicas da ANPEd: Meanings attributed to the significant curricular practice in scientific productions in the ANPEd. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 215–231, 2018. DOI: 10.21814/rpe.13632. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13632>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MELO, Maria Julia C.; ALMEIDA, L. A. A. . Produção das práticas curriculares de professoras da educação básica: ações articulatórias com as políticas de avaliação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 43, p. 10-36, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v0i43.9607>.

MELO, Maria Julia C.; LEITE, Carlinda ; ALMEIDA, L. A. A. . Sentidos de Inclusão Social e Educativa na Política Curricular de Portugal. In: Preciosa Fernandes; Francisca Costa; Ana Mouraz. (org.). A diversidade como oportunidade: Contributos teóricos e práticos. Porto: **CIEE/FPCEUP**, 2018, v. 1, p. 25-38.

MELO, Maria Júlia Carvalho de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. (238 f.) Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

MENDOÇA, Daniel de. RODRIGUES, Léo Peixoto. (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MENDONÇA, Daniel de. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (org.) **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

Miller, J. (2014). Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Currículo**, 12(3), 2043-2063. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21679/15952>. Acesso em: 06 nov. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65- 81, dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782001000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 06 nov. 2021.

MORELLI, Silvia. Discurso e política como linguagens para o currículo: a contribuição de Chantal Mouffe para investigação da Educação Básica na Argentina. *In*: LOPES, Alice Casimiro. OLIVEIRA, Marcia Betania de. (orgs). **Políticas de currículo: pesquisa e articulações discursivas**.- Curitiba: CRV, 2017.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda**. Tradutor Daniel de Mendonça. -São Paulo, SP; Autonomia Literária, 2019.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015

PACHECO, José Augusto (org.). **Políticas educativas: o neoliberalismo em educação**. Porto, Portugal, Editora Porto, 2000.

PERNAMBUCO. **Caderno de orientações pedagógicas para a educação em direitos humanos: rede estadual de ensino de Pernambuco** / Secretaria de Educação; colaboradores Andréa Íris Maciel Cardim ... [et al.]; coordenação pedagógica do caderno Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho ... [et al.]. – Recife: 2012.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Recife PE, 2020.

PERNAMBUCO. **Decreto n. 39.336, de 25 de abril de 2013**. Estabelece o Valor Público como objetivo dos Programas de Estado, fixa diretrizes para a Gestão por Resultados, e estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual. Diário Oficial do Estado de Pernambuco em 26 de abril de 2013. Ano XC, n.77, p. 6.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004**. Dispõe sobre a criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=26307&complemento=0&ano=2004&tipo=&url=> > Acesso em 15 de fev. 2022.

PERNAMBUCO. **Instrução normativa nº6, de 28 de novembro de 2017**. Orienta as escolas integrantes do Sistema Estadual de Educação quanto ao processo de Classificação, Reclassificação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Pernambuco em 29 de novembro de 2017. Ano XCIV, n.223, p.23.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125 de 10 de Julho de 2008**. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral e outras providências. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=#:~:text=Estado%20de%20Pernambuco.-,Art.,Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Estado%20de%20Pernambuco.>> Acesso em 15 de fev. de 2022.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017**. Altera a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação Integral que dispõe sobre a criação, Programa de Educação Integral, cujo objetivo é o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e à

qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=28672&tipo=TEXTTOORIGINAL>> Acesso em 15 de fevereiro de 2022.

PERNAMBUCO. **Plano Plurianual 2016 - 2019: Revisão 2019**. Out, 2018b. Disponível em: <http://web.transparencia.pe.gov.br/ckan/dataset/dfa31c53-0aaf-4f76-b501-c6a271bb9bd7/resource/3141131e-f9e9-4b0d-8134-b99d77b7db21/download/revisao-ppa-2019.pdf> Acesso em: 24 de abril de 2022.

PERNAMBUCO. **Portaria SEE Nº 910, de 06 de fevereiro de 2018a**. Publica as Matrizes Curriculares das Escolas de Referência em ensino Médio jornada Integral, Semi-integral e da Escolas Técnicas Estaduais ofertantes do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, a serem vivenciadas a partir do ano letivo de 2018. Diário Oficial do Estado de Pernambuco em 30 de janeiro de 2018. Ano XCV, n.20, p.10.

PERNAMBUCO. **Proposta Pedagógica de Pernambuco para Implantação do Novo Ensino Médio nas Escolas da Rede Estadual**. (2021).

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Teórico-Methodológicas**. Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Recife – PE. 2011. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/1037/OrientacoesTM_LinguaPortuguesaEM.pdf> Acesso em 11 de fev. de 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Parâmetros Curriculares**. Recife – PE. 2012. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/parametros_curriculares_concepcoes.pdf> Acesso em 11 de fev. de 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Parâmetros na Sala de Aula**. Recife – PE. 2013. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital_VOL1.pdf> Acesso em 11 de fev. de 2022.

PODRES poderes. 1 vídeo (4:24 min). Interpretado e compositor: Caetano Veloso. [s.l.] Universal Music International, 1984. 1 vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y2rzsnyggY&ab_channel=CaetanoVeloso-Topic. Acesso em: 20 maio 2022.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas | Curricular changes in High School Education from Law nº13.415/2017: Perception of High School Students. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 25, p. 1-15, fev. 2020. ISSN 2318-0870. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4577>. Acesso em: 20 abr. 2021. doi:<https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4577>.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes; JURGENFELD, Vanessa Follmann. Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC)*. **Econ. soc.**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 393-420. 2019.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182019000200393&lng=en&nrm=iso. Acesso em: Mar. 2021.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134–1149, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4367>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SAMPAIO, Marta.; LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 715-740, set./dez. 2015.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação, nº 180/2019. **Resolução, de 22-7-2019**. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Indicação CEE 180/2019, sobre “Procedimentos de flexibilização da trajetória escolar e certificação curricular: garantia à educação e à aprendizagem”. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O,%2022_7_19.HTM?Time=10/04/2021%2018:26:47> Acesso em: 10 abr. 2021.

SARTI, Flávia Medeiros. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30, 2008, p. 47. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106942>. Acesso em: 04 jul. 2021.

Saviani, D. (2016). EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De educação**, (4). Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SENADO FEDERAL. **Consulta pública: Medida Provisória nº 746 de 2016**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992> Acesso em: 06 mar. 2021. **SIGAS – Sistema de Informação e Gestão da Assistência Social de Pernambuco. Home/Mapa**. Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/mapa>. Acesso em: 04 maio 2022.

SILVA, Jamerson. Reforma do ensino médio em pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 82-105, 27 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.48626>

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. (258 f.) Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

SILVA, Simone Gonçalves da; LIMA, Iana Gomes; SILVA, Maria Eloísa da. Redes de influência em políticas educacionais: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 137-154, 28 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46255/751375149020> > Acesso em: 12 jul. 2021.

SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: uma leitura crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1759-1778, oct. 2018. ISSN 1982-5587. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11226>>. Acesso em: 16 July 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.11226>.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira. **A qualidade da educação no programa de educação integral em Pernambuco: visão dos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano**. (194 f.) Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

SOARES, Ana Paula Peixoto. Todos pela educação e os discursos de responsabilização docente endereçados às políticas de currículo. 2019. (GT12- currículo). **Anais da 39ª Reunião Científica da ANPEd**. Niterói- RJ, Outubro de 2019. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4663-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf . Acesso em: 20 ago. 2021.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. *In*: MENDOÇA, Daniel de. RODRIGUES, Léo Peixoto. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau.- 2. ed Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SOUZA, Ana Maria de; ARAGÃO, Pedro Henrique; RIQUEZA, Erica. **Jovens protagonista: projetos integradores: ciências da natureza e suas tecnologias - Ensino Médio**. [Manual do professor] 1. ed.- São Paulo: Edições SM, 2020.

SOUZA, Débora Quetti Marques de. **A gestão escolar como arena política: impasses do novo gerencialismo**. (193 f.) Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

SOUZA, Sueli de Oliveira; ROCHA, Simone Albuquerque da. O professor experiente e os diferentes olhares sobre o acompanhamento ao professor iniciante. **XIII Congresso Nacional de Educação – Educere**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24147_13726.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

ZANATTA, Shalimar Calegari, BRANCO, Emerson Pereira, BRANCO, Alessandra Batista de Godoi, & NEVES, Marcos Cesar Danhoni (2019). Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, 17(4), 1711-1738. Disponível em: doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1711-1738>. Acesso em: 06 nov. 2021.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, Almir Antonio Bezerra, aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), do curso de Mestrado, da Universidade Federal de Pernambuco, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, estou realizando uma pesquisa sobre a nova política curricular para o Ensino Médio. Esse estudo tem como objetivo analisar políticas de reformulações curriculares para/no Ensino Médio no que se referem a configurações e sentidos de Itinerários Formativos a partir da lei 13.415/2017 em Escolas em Tempo Integral no agreste de Pernambuco. Para tanto, o foco dessa pesquisa são as disciplinas eletivas ofertadas nas escolas enquanto movimentos de (re)configurações de política curricular.

Dessa forma, venho, por meio dessa, solicitar a Vossa Senhoria autorização para realização desse estudo com professores e estudantes de disciplinas eletivas, visto que através de entrevistas, observações, disponibilização de planos de eletivas contribuir-se-á grandemente para/com esse trabalho.

Certo de poder contar com vossa valiosa participação, aproveito a oportunidade para renovar protestos da minha alta estima e consideração.

Atenciosamente,

Professora Orientadora

Gestor(a) e/ou Responsável pela instituição

Data: ____/____/____

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA (ESTUDANTE)



Eu, _____, estudante da Escola _____, disponho-me a participar, sob autorização de meu responsável, da realização da pesquisa intitulada *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*, conduzida sob a responsabilidade de Almir Antonio Bezerra, estudante regular do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), do curso de Mestrado, da Universidade Federal de Pernambuco, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. Nessa direção, disponibilizo-me a participar desse estudo, contribuindo com uma entrevista e resposta a um questionário. Declaro estar ciente que os dados fornecidos por mim para essa pesquisa se tornarão públicos, mas minha identidade e da escola que faço parte serão preservados pelo pesquisador.

Assinatura do estudante-colaborador da pesquisa

Assinatura do pai e/ou responsável pelo estudante

_____, ____ de _____ de 2022.

APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA (PROFESSOR/A)



Eu, _____, professor(a) da Instituição _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada *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*, conduzida sob a responsabilidade de Almir Antonio Bezerra, estudante regular do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), do curso de Mestrado, da Universidade Federal de Pernambuco, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. Nessa direção, disponibilizo-me a participar desse estudo, contribuindo com uma entrevista e disponibilização de Programa de disciplina eletiva que ministro nessa escola. Declaro estar ciente que os dados fornecidos por mim para essa pesquisa se tornarão públicos, porém minha identidade e da escola que faço parte serão preservados pelo pesquisador.

Professor(a)-colaborador(a) da pesquisa

Data: ____ de _____ de 2022.

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA COLABORADORES (AS) DA PESQUISA
(ESTUDANTE)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

Pesquisa: *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*

Mestrando: Almir Antonio Bezerra

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome: _____

Gênero: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

E-mail: _____ Telefone: _____

2. DAS DISCIPLINAS ELETIVAS

2.1. Qual(is) o (s) nome(s) da(s) eletiva(s) que você está cursando nesse semestre?

2.2. A escola fez alguma pesquisa, aplicando algum tipo de questionário, consultando-te sobre possíveis temas para uma eletiva?

2.3. Você considera que as temáticas/conteúdos trabalhados nas disciplinas eletivas são importantes para a sua formação? Por quê?

2.4. As eletivas têm tornado o Ensino Médio mais atrativo para você? Por quê?

3. SUJEITOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.1. Poderia contribuir ainda mais com essa pesquisa realizando uma entrevista semiestruturada?

() sim () não () gostaria de obter mais informações sobre essa pesquisa.

OBSERVAÇÕES:

Muito obrigado!

**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA COLABORADORES(AS) DA PESQUISA
(PROFESSOR/A)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CURSO DE MESTRADO

Pesquisa: *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*

Mestrando: Almir Antonio Bezerra

E-mail:

Telefone:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome: _____

Gênero: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Cidade onde trabalha: _____

Cidade onde reside: _____

E-mail: _____ Telefone: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Ensino Médio

Magistério/Normal Médio/ Ano de Conclusão: _____

Ensino Médio (Estudos Gerais) /Ano de Conclusão: _____

Pública Privada Escola de Tempo Integral regular

Nome e cidade da instituição: _____

2.2. Nível Superior

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Bacharel Licenciatura Pública Privada

Nome da instituição: _____

3. PÓS-GRADUAÇÃO

3.1. Lato Sensu

Especialização em: _____

Ano: _____ Pública Privada

3.2. Stricto Sensu

Mestrado Profissional Mestrado Acadêmico Mestrado Acadêmico

Mestrado Acadêmico Doutorado

Nome da instituição: _____

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Pública Privada

4. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

4.1. Tempo na docência na Educação Básica: _____

4.2. Tempo na docência no Ensino Médio: _____

4.3. Tempo na docência na rede estadual de educação de Pernambuco: _____

4.4. Tempo na docência na Educação de Tempo Integral (EREMs) em PE: _____

4.5. Forma de ingresso: Concurso Público () Contrato temporário () Outro () Especificar: _____

5. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

5.1. Em quantas escolas você trabalha: _____

5.2. Exerce outra atividade remunerada que não seja na docência? () sim () não

Se sim, por favor especificar (qual): _____

5.3. Nome da EREM que você trabalha: _____

5.4. Tempo de trabalho nesta escola (EREM): _____

5.5. Carga horária mensal nessa EREM?: _____

6. DAS DISCIPLINAS ELETIVAS

6.1. Nome da disciplina eletiva que leciona _____

6.2. Eixo(s) estruturante(s) de Itinerário(s) Formativo(s) que opera sua eletiva:

6.2.1. () Investigação Científica;

6.2.2. () Processos Criativos;

6.2.3. () Mediação e Interação Sociocultural.

6.2.4. () Empreendedorismo.

6.3. O que você entende por disciplina eletiva?

6.4. Quais os critérios estabelecidos para escolha de temática (conteúdo) da eletiva que você leciona? Como você chegou a ela?

6.4. As disciplinas eletivas são importantes no currículo do Ensino Médio? Por quê?

6.5. A oferta de eletiva no Ensino Médio tem o tornado mais atrativo para os jovens, contribuindo assim para a melhoria de indicadores educacionais e atenuação de desigualdades educacionais? Por quê?

6.6. As disciplinas eletivas, ministradas por você, têm alcançado as suas expectativas? Sim? Não? Por quê?

6.7. Quais os desafios de se trabalhar com eletiva em sua realidade educacional?

7. SUJEITOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

7.1. Poderia contribuir ainda mais com essa pesquisa realizando uma entrevista semiestruturada?

sim não gostaria de obter mais informações sobre essa pesquisa.

7.2. Na possibilidade de fornecer ainda mais dados para a realização dessa pesquisa, autoriza observações de práticas curriculares que desempenha em sua sala de aula no componente curricular eletiva que leciona?

sim não gostaria de obter mais informações sobre essa pesquisa.

OBSERVAÇÕES:

Muito obrigado!

APÊNDICE F - ROTEIRO PARA ENTREVISTA (PROFESSORES)

Questões norteadoras

1. Por que você escolheu essa temática (esses conteúdos) para ser trabalho em uma eletiva?
2. As eletivas atendem as necessidades da escola e dos estudantes? Por quê?
3. As eletivas tornaram o currículo mais flexível? Por quê?
4. Quais os desafios de se trabalhar com as eletivas?
5. Você utiliza os conteúdos das obras didáticas Projetos Integradores no planejamento de sua eletiva? Por quê?

APÊNDICE G – LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES (CORPUS DE DADOS)

PUBLICAÇÕES-ANPED

Título Do Trabalho	Endereço Eletrônico	Gênero Textual-Discursivo	Ano
Entrevista com o Professor Dante Henrique Moura (IFRN) sobre a Reformulação do Ensino Médio	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-o-professor-dante-henrique-moura-ifrn-sobre-reformulacao-do-ensino-medio . Acesso em 20/09/2021	Entrevista	2016
Entrevista com a Professora Margarida Machado (UFG), ex-presidente da ANPEd, sobre a Reformulação do Ensino Médio	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-professora-margarida-machado-ufg-ex-presidente-da-anped-sobre-reformulacao-do Acesso em: 20/09/2021	Entrevista	2016
Entrevista com Celso Ferretti - Ensino Médio Série "Conquistas em Risco"	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-celso-ferretti-ensino-medio-serie-conquistas-em-risco Acesso em: 21/09/2021	Entrevista	2016
Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) lança nota sobre riscos de reforma do ensino médio	https://www.anped.org.br/news/procuradoria-federal-dos-direitos-do-cidadao-pfdc-lanca-nota-sobre-riscos-de-reforma-do-ensino Acesso em: 20/09/2021	Nota Pública	2016
Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio Acesso em: 22/09/2021	Nota Pública	2016
Câmara dos Deputados abre consulta pública sobre Medida Provisória do Ensino Médio	https://www.anped.org.br/news/camara-dos-deputados-abre-consulta-publica-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio Acesso em 20/09/2021	Notícia	2016

Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra Acesso em: 21/09/2021	Palestra	2016
Voices dissonantes na reforma do ensino médio	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/vozes-dissonantes-na-reforma-do-ensino-medio Acesso em: 21/09/2021	Palestra	2016
Com iminência de implementação de reforma curricular no Ensino Médio, pesquisadores apontam equívocos e retrocessos em retomadas que remontam aos anos 40	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/com-iminencia-de-implementacao-de-reforma-curricular-no-ensino-medio-pesquisadores-apontam Acesso em: 21/09/2021	Reportagem	2016
Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-medida-provisoria Acesso em: 21/09/2021	Manifesto	2016
Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio - Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo Acesso em: 21/09/2021	Manifesto	2016
Nota pública da ANPED sobre a aprovação pelo Senado da MP do Ensino Médio	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-aprovacao-pelo-senado-da-mp-do-ensino-medio Acesso em: 20/09/2021	Nota pública ANPED	2017
De Olho na Mídia: Reforma do Ensino Médio	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-reforma-do-ensino-medio Acesso em: 22/09/2021	Reportagem	2017
Reforma do Ensino Médio - entenda o que está em jogo e as vozes desconsideradas no processo	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-	Reportagem	2017

	desconsideradas-no-processo Acesso em: 22/09/2021		
Um "novo" ensino médio é imposto aos jovens no Brasil	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil Acesso em: 22/09/2021	Artigo científico	2017
Nota ANPEd A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate Acesso em: 22/09/2021	Nota Pública	2018
Manifesto de Frente Estadual em Defesa da Educação Pública contra a Reforma do Ensino Médio	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/manifesto-de-frente-estadual-em-defesa-da-educacao-publica-contra-reforma-do-ensino-medio Acesso em: 22/09/2021	Manifesto	2018
O desmonte da escola pública e os efeitos da reforma do Ensino Médio: exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do Estado	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/o-desmonte-da-escola-publica-e-os-efeitos-da-reforma-do-ensino-medio-exclusao-precarizacao Acesso em: 22/09/2021	Manifesto	2018
Nota ANPEd A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate Acesso em: 22/09/2021	Nota Pública	2018
Moção de Repúdio à aprovação de diretrizes para o Ensino Médio pelo CNE	Disponível em: https://www.anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne Acesso em: 22/09/2021	Moção de Repúdio	2018

PRODUÇÕES-ANPED SOBRE REFORMA PARA/NO ENSINO MÉDIO E RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR

Reunião/ano	GT	Título	Autores	Lócus do trabalho	Tipo de produção
34ª Reunião-2011	12	Currículos em processos na formação profissional de nível médio: entre cotidianos, movimentos e redes	Danielle Piontkovsky	UFES	Pôster
35ª Reunião-2012	12	Pelas malhas da rede: o que dizem os educadores catarinenses sobre sua política curricular?	Juares da Silva Thiesen	UFSC	Trabalho
36ª Reunião-2013	05	Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o ensino médio brasileiro	Valdirene Alves de Oliveira	UEG	Trabalho
36ª Reunião-2013	12	Políticas para o ensino médio: recontextualizações no contexto da prática	Jean Mac Cole Tavares Santos	UERN	Trabalho
37ª Reunião-2015	05	Formação no ensino médio, escola e juventude: preparar para quê?	Carlos Antonio Giovinazzo Jr	PUC-SP	Trabalho
37ª Reunião-2015	12	Um breve exame das políticas curriculares para o Ensino Médio na América Latina	Roberto Rafael Dias da Silva	UFFS	Trabalho
37ª Reunião-2015	12	Mudança curricular na escola: o processo de implantação no olhar dos professores	Sandra Faria Fernandes	PUC-SP	Trabalho
37ª Reunião-2015	12	Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado.	Juares da Silva Thiesen	UFSC	Trabalho
38ª Reunião-2017	12	"A Ponta Do Iceberg Está Sendo Disputada": Juventude, Currículo E Diferença	William de Goes Ribeiro	UFF/UE RJ	Trabalho
39ª Reunião-2019	12	Todos pela educação e os discursos de responsabilização docente endereçados às políticas de currículo	Ana Paula Peixoto Soares	UERJ	Trabalho
39ª Reunião-2019	05	A atuação da burguesia brasileira na reforma do ensino médio	Sérgio Feldemann de Quadros	UNICA MP	Trabalho

LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO(BDTD/UFPE) NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA (PPGEDUC- CARUARU) E (PPGE-CE- RECIFE)

Ano	Título	Autores	Dissertação/Tese
2012	Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte?	PONTES, Ana Paula Furtado Soares	Tese
2014	“A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral”	BENITTES, Valéria Lima Andrioni	Dissertação
2019	Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil	ESTEVÃO, Larissa dos Santos	Dissertação
2021	A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do ensino médio de 2016/2017	SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos	Dissertação

ANEXO A – PROGRAMAS DE ELETIVAS DE ESCOLAS DE REFERÊNCIAS EM ENSINO MÉDIO LOCALIZADAS NO AGRESTE DE PERNAMBUCO

DISCIPLINA ELETIVA: MATEMÁTICA E RACIOCÍNIO LÓGICO.

Tema: Logical Reasoning.

Área de Conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas e tecnologias.

Ementa:

Diante de uma situação educacional, a qual os alunos demonstram dificuldades em interpretar e assimilar os conteúdos, elevando o índice de notas baixas, recuperações e repetências, novas medidas metodológicas foram criadas.

O raciocínio lógico está ligado a conceitos capazes de organizar e clarear as situações cotidianas, preparando os jovens para circunstâncias mais complexas. De acordo com o Construtivismo (Piaget), a Matemática ensinada através da imposição de fórmulas, exercícios repetitivos e conceitos limitados, impossibilitam o aprendizado, gerando alunos passivos, desinteressados e com falta de criatividade.

A utilização do raciocínio lógico na formação educacional de jovens gera pessoas críticas com senso argumentativo, e é com essa característica que desenvolvemos alunos capazes de criar, interpretar, responder e explicar situações problemas envolvendo Matemática. A utilização desse recurso metodológico influi em resultados positivos, contribuindo em três aspectos básicos: *ler, escrever e resolver problemas*. Esses que, após a sequência de estudos lógicos, passam a representar novas sistematizações: *aprender a ler bem, aprender a escrever bem e aprender a resolver problemas matemáticos bem*, de acordo com vários educadores que trabalham com a metodologia das atividades lógicas.

Objetivo (s):

Abrir espaço para que os alunos possam se expressar e se comunicar através dela, bem como promover experiências de apreciação e abordagem em seus vários contextos.

Proposta operacional:

- Compreender a conceitos básicos sobre raciocínio lógico;
- Identificar os símbolos utilizados na logica matemática.
- Compreender a simbologia logica.
- Solucionar pequenos problemas lógicos, utilizando um software no laboratório de informática.
- Participar de aulas práticas.
- Apresentação do que foi aprendido realizada pelos educandos.

Proposta de conteúdos:

- Introdução a logica matemática.
- Conectivos lógicos”
- Proposições simples e compostas.
- Correlacionamento.
- Padrões numéricos.
- Jogos de lógica.

Proposta Avaliativa:

Avaliação contínua e processual da absorção de conhecimento matemático e logico e desenvolvimento do protagonismo juvenil nas ações realizadas.

Recursos:

Computadores com acesso a internet

Jogos

Data show

Eletiva: Matemática e raciocínio Lógico

TÍTULO: "SAÚDE EMOCIONAL: Autocuidado e autoconhecimento."

TURMA: 3º ANO "A"

COMPONENTES CURRICULARES: *Biologia, Educação Física, Arte, Língua Portuguesa.*

PROFESSORA: '

JUSTIFICATIVA: Nas últimas décadas, debates e investigações tem se levantado e aumentado acerca do lado humano emocional. É bem certo que, por muito tempo, sempre existiu um preconceito relacionado à saúde mental, assim como às doenças relacionadas a ela. Nunca foi fácil se falar sobre o que sentimos e/ou pensamos, mas hoje a sociedade começa a olhar com olhos diferentes em relação ao lado psíquico da pessoa, como um ser em sua totalidade. Os psicólogos e psiquiatras têm desenvolvido um rigoroso trabalho de luta em favor da fala do ser psicológico. Diante disso, a escola, que é o local em que se constrói o conhecimento, ou faz uma ponte do aluno ao saber, construindo com ele esse conhecimento, é imprescindível que este espaço forneça ao aluno um aparato psíquico, tendo em vista a sua totalidade como ser, em que compreende sua existência além da mente e do copo presente, mas também como um ser pensante, um ser que tem emoções, que tem sentimento e muito conhecimento interno a ser desenvolvido. Desta forma, a disciplina surge com o intuito de ouvir o ser estudante e auxiliá-lo nesse descobrimento do ser dotado de emoções, para que ele tenha além do autoconhecimento, a autoconfiança, o autocuidado, a autoestima e tudo que for relacionado a si.

OBJETIVO: Desenvolver competências e habilidades socioemocionais para lidar com problemas da atualidade como: ansiedade, depressão, baixo autoestima, insegurança, medo, síndrome do pânico dentre outras; Diagnosticar os fatores individuais que influenciam o rendimento escolar; Apresentar técnicas que minimizam a ansiedade e maximizam a concentração; Propor técnicas de planejamento e autodisciplina; Auxiliar na promoção do bem-estar físico, mental e emocional dos estudantes.

CONTEÚDOS: Saúde física: bem-estar físico, mental e social; Alimentação saudável, sistema digestivo e patologias; Avaliação Física (peso e altura); Postura adequada, alongamento Percepção de algumas alterações provocadas pelo esforço físico: cansaço e batimentos cardíacos; Leitura, interpretação e produção de texto; Produção de cartazes.

METODOLOGIA: Leitura coletiva sobre temas atuais e emocionais; Roda de conversa; Vídeos sobre os desafios do adolescente na atualidade; Documentários sobre saúde e qualidade de vida; Filmes relacionados às temáticas.

RECURSOS DIDÁTICOS: Computador, datashow, caixa de som, quadro branco, caderno, caneta, borracha, apontador, régua, cartolina e pincéis.

PROPOSTA PARA A CULMINÂNCIA: Exposição através de cartazes informativos sobre temas abordados na disciplina; Apresentação dos estudantes através de falas e coreografias.

AVALIAÇÃO: Participação efetiva nas aulas; Interação com o conteúdo; Participação das atividades propostas; Resolução de questões sobre os conteúdos de casos práticos; Realização de atividade na escola e extracurriculares; Trabalho final analisando todos os assuntos abordados para exposição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Livro "Saúde Mental na Escola: O que os educadores devem saber?" Gustavo M. Estanislau, Rodrigo Affonseca Bressan.

Por que a escola precisa falar sobre saúde emocional. Disponível em:
<<https://www.portaliiede.com.br/por-que-a-escola-precisa-falar-sobre-saude-emocional/>> Acesso em 02/02/2022.

Eletiva "De bem com a vida". Disponível em:
<http://professoraelizangela.com.br/public/guias_de_aprendizagem/EMENTAELETIVA_2020Leila_171630202008115f32fc9f00475.pdf> Acesso em 02/02/2022.

Eletiva: Saúde Emocional- autocuidado e autoconhecimento.

DISCIPLINA ELETIVA
GEOTEENS

Tema: O olhar geopolítico e ambiental das fontes energéticas.

Área de Conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ementa: A geografia é entendida como uma ciência social e tem como objetivo explicar e compreender as realidades dos fatos que ocorrem na sociedade e os fenômenos do espaço natural terrestre. A geografia foi tratada por muito tempo como uma disciplina em que se estudava um pouco de tudo, mas com pouco aprofundamento. Com isso, os estudantes tinham apenas que decorar suas coordenadas, países, regiões, nomes de rios, biomas, e, não compreendiam a utilidade desse conhecimento e a conexão da disciplina com suas vidas. A Geografia conectada aos Jovens Protagonistas deve partir da realidade vivida pelos estudantes e com instrumentos que colaborem para a interação do conteúdo com suas práticas cotidianas. Na edição de 2022 a Eletiva GeoTeens vai interagir com os protagonistas sobre o PROCESSO DE PRODUÇÃO DE ENERGIA. Utilizando dos recursos da interdisciplinaridade, o tema será analisado a partir de o olhar sistêmico do ponto de vista geopolítico, ambiental e físico.

Objetivo:

Estudar os recursos energéticos e tipos de energia de forma interdisciplinar, considerando as características geopolíticas, ambientais e físicas;
Proporcionar a troca de conhecimento de forma dinâmica, evidenciando o protagonismo juvenil através de atividades práticas.

Proposta operacional:

- Abordagem de diversos temas relacionados ao Conhecimento e conteúdo da Geografia;

- Estabelecer interação interdisciplinar da Geografia com outras áreas de conhecimento no processo de aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento do senso crítico, questionador e autônomo do estudante;
- Exposição de relatos dos estudantes com as novas experiências didáticas que serão apresentadas;
- Utilizar variados instrumentos capazes de prender a atenção dos estudantes na aprendizagem do conteúdo interdisciplinar;
- Apresentar a importância no contexto social, econômico e ambiental dos diferentes recursos energéticos.
- Fortalecer o ensino híbrido nas práticas educacionais que serão vivenciadas.

Proposta de conteúdo:

Geografia Física: Recursos naturais apropriados pelo homem para a geração de energia; Condicionamentos ambientais para a geração de diferentes tipos de energia.

Geografia Humana: Relação entre a industrialização e as fontes energéticas: evolução história e perspectivas futuras.

Geopolítica: Distribuição de recursos energéticos no espaço mundial; Alianças econômicas e militares para a utilização de energia; Disputa pela supremacia mundial com viés energético.

Proposta Avaliativa:

Avaliação contínua e processual da absorção de conhecimento geográfico e desenvolvimento do protagonismo juvenil nas ações realizadas.

Produção de maquetes e apresentação oral do conteúdo

Recursos:

Multimídia

Computadores com acesso a internet

Jogos Pedagógicos.

Experimentos Científicos.

Filmes com utilidade pedagógica.

Bibliografia referencial/consultada

- <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-geografia-seus-desafios-na-educacao-2.htm>
- <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/geografia.htm>
- <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/325>
- Mendes, Lucieneide Pires. **Ensino de Geografia: cotidiano, práticas e saberes**. Goiás. 2012.
- Pontuschka, Nídia Nacib. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo, Cortez 2007
- PCN de Geografia do Ensino Médio, Estado de Pernambuco

Eletiva: O olhar geopolítico e ambiental das fontes energéticas

PLANEJAMENTO SEMESTRAL ELETIVA

TEMA: #ENEM em Ação

ÁREA DE CONHECIMENTO: Interdisciplinaridade: Linguagens, Ciências Humanas, e Redação

EMENTA:

Promover e desenvolver os fundamentos operacionais do Exame Nacional do Ensino Médio como planejamento, desenvolvimento e estratégias de estudo, priorizando o constructo do conhecimento no campo da interdisciplinaridade. Neste processo os alunos serão orientados e acompanhados para exercitar estratégias pertinentes de estudo, além de realização de procedimentos e etapas necessárias à elaboração de pedido de isenção e inscrição.

OBJETIVOS:

- Preparar os alunos para participarem com maior possibilidade de êxito em processos seletivos para acesso ao ensino superior de instituições públicas e privadas.
- Iniciar o pensamento crítico do aluno através da elaboração, apresentação e organização de estratégias para a prova do ENEM;
- Conhecer minimamente os conceitos básicos dos principais conteúdos cobrados nas diferentes áreas do conhecimento;

PROPOSTA OPERACIONAL:

- i. Planejamento e organização do ritmo de estudo de forma individualizada.
- ii. Exposição dialogada e interativa;
- iii. Ação através de uma comunidade de prática;
- iv. Atividades individuais e em grupo;
- v. Pesquisa, Leitura e Escrita de textos, interpretação de gráficos e textos.

PROPOSTA DE CONTÉUDO:

Estratégias de estudo acerca dos principais conteúdos cobrados pelo Exame Nacional do Ensino Médio das seguintes áreas do conhecimento:

1. Linguagens e suas Tecnologias
2. Ciências Humanas e suas tecnologias
3. Redação

PROPOSTA AVALIATIVA:

- i. **Diagnóstica:** Verificação do nível de conhecimento dos alunos.
- ii. **Formativa:** Participação e execução das atividades propostas em grupo e individual.
- iii. **Somativa:** Confeccção e apresentação dos resultados dos estudos.

RECURSOS:i. **Recursos Materiais:**

Computador;
 Celular;
 Papel ofício
 Impressora

ii. **Recursos Humanos:**

Alunos, professores e funcionários da EREMJAL

CRONOGRAMA:

Atividades	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
Exposição da proposta da Eletiva, Exposição dialogada sobre o ENEM em Ação, primeiros passos da construção das estratégias.					
Estratégia na área das Linguagens e suas Tecnologias					
Estratégia na área das Ciências Humanas e Suas Tecnologias					
Estratégia na área de redação					
Construção da apresentação da pesquisa, Culminância e apresentação da Eletiva.					

ENEM em ação

EMENTA PARA ELETIVA

Título: A Arte da Matemática

Turmas: 2º ano EM.

Componentes Curriculares: Matemática e Arte.

Professora:

Justificativa

Aprender matemática deve ser algo prazeroso que envolva o aluno de forma que consiga perceber a beleza da matemática e que desperte a sua criatividade. Permanecer apenas preso a livros e cadernos pode tornar a matemática pouco atrativa e não despertando o interesse de maneira efetiva e real pela matemática. Dessa forma, essa disciplina eletiva pode proporcionar uma aprendizagem mais significativa, lúdica e menos abstrata da Matemática, relacionando interdisciplinarmente com a Arte.

Objetivo

- Perceber a arte presente na matemática;
- Conhecer diferentes obras artísticas em que seja possível identificar formas e aspectos matemáticos;
- Compreender a relação das figuras geométricas com a arte;

Conteúdos

Desenho Geométrico. Simetria. Cubismo. Obras de arte e matemática. Arte concreta. Mosaicos na arte. Figuras geométricas com origami.

Metodologia

Leitura e discussão de textos relacionados aos conteúdos trabalhados. Elaboração e criação de desenhos geométricos. Exibição de vídeos/filmes. Pesquisas. Elaboração de materiais (desenhos geométricos artísticos, mosaicos, artes concretas e origamis).

Recursos didáticos

Data Show, computador, livros específicos, filmes/vídeos, caderno de desenho, régua, compasso, lápis de colorir, cartolina, tintas pincéis, quadros (telas).

Proposta para a Culminância

Apresentação dos materiais elaborados durante a eletiva.

Avaliação

Participação efetiva nas aulas, elaboração dos trabalhos feitos na aula, participação na culminância da eletiva.

Referências Bibliográficas

CHAVES, D. R. C. A MATEMÁTICA É UMA ARTE: Uma proposta de Ensino Explorando Ligações entre a Arte e a Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008. Porto Alegre – RS.

PIMENTEL, Edgar. A Influência mútua que existe entre Arte e Matemática. Impa. 2021. Disponível em: <https://impa.br/noticias/a-influencia-mutua-entre-arte-e-matematica/>

Eletiva: A arte da matemática

TÍTULO DA DISCIPLINA ELETIVA: INVENTANDO MODA: ARTE, CULTURA E IDENTIDADE.

DISCIPLINAS ENVOLVIDAS: ARTES, HISTÓRIA E SOCIOLOGIA.

PROFESSOR:

TURMAS: 2º e 3º Anos do EM.

EMENTA: As linguagens artísticas e culturais quando unidas ao ato de explorar o indivíduo em sua mais profunda essência artística e identitária é abrir espaço para reconhecimento como ser pertencente no universo, e os diálogos que deseja comunicar. Quando falamos em arte e moda, mergulhamos no mais íntimos de cada pessoa, uma vez que através dessas linguagens queremos mostrar ao mundo o que ao nosso olhar sensível é belo, bem como, a nossa voz, mesmo que sem oralidade das palavras. A proposta desse mergulho deambula no entendimento do ser individual e do ser social através da moda, da arte e da cultura, levando os estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio a compreenderem como através da história, da produção cultural e do mercado da moda construímos diálogos consistentes com o nosso entorno. Versaremos sobre os processos de leitura, concepção, e produção de artefatos de moda, visando o entendimento cultural e social desses estudantes. Resultando assim, em práxis que ultrapassam os conhecimentos pedagógicos, fomentando as experiências sensíveis, estéticas, culturais e contemporâneas propostas pela disciplina.

- **JUSTIFICATIVA:** Desde a evolução humana que o ato de recobrir seu corpo com as vestimentas tornou-se um meio de linguagem, era notório perceber como o que vestimos definia nossa posição social ou como eram jugadas as pessoas diante do olhar do outro. A roupa está conectada para além do ato de vestir, é um processo de diálogo e identificação pessoal e cultural. Caminhar nessa compreensão da mensagem que se





escreve por meio do criar e vestir moda é estar aberto a compreender o ser em sua totalidade, perpassando o diálogo oral, e mergulhando para sua essência estética. Sabe-se que a multidisciplinaridade das linguagens artísticas e estéticas nos conectam a saberes que outrora foram tidos como distantes desse processo de linguagem criativa, isso é o que acontece quando nos debruçamos sobre a compreensão dos procedimentos que se escondem por trás das formações das imagens individuais e coletivas. Deste modo é de grande relevância levantar esses processos identitários bem como, o percurso de concepção e produção da indústria da moda. Compreendendo as dinâmicas que perpassam o visual, até sua concepção final de produto usual, e de diálogo, mergulhando nas mais diversas ferramentas criativas e de leitura pessoal. Desse modo, é pertinente ainda frisar que, estamos imersos em uma geração que a todo tempo dialoga para além da linguagem oral, sendo assim, visto justificar a importância de construção dessa proposta.

▪ **OBJETIVOS:**

GERAL: Vivenciar os processos de leitura da imagem pessoal, cultural e estéticos na produção de artefatos de moda, compreendendo sua evolução histórica, estética, econômica e social. Edificando assim uma conexão entre as percepções teóricas e criativas nas experimentações de produção artística/cultural e de moda.

ESPECÍFICOS:

- Estudar sobre os processos de construção da imagem através da vestimenta;
- Refletir e estimular a criatividade, focando em experiências do seu arcabouço cultural pessoal;
- Destacar as possibilidades de criações artísticas no âmbito cultural, artístico e da indústria da moda.

- **META:** Despertar nos estudantes, o desenvolvimento sensível pautado nas interações artísticas, culturais e de moda, focando no fomento a experiência e compreensão dos processos de diálogo presentes nos atos de vestir-se, inserir-se socialmente, e produzir artefatos de moda, levando a experiências estéticas e sensoriais.

▪ **CONTEÚDOS:**

- Minha identidade;
- Conceito de Identidade Cultural;
- Moda e Identidade;
- Moda e Arte;
- Oficina de Criação de vestimentas e acessórios;
- Oficina de Estamparia – Criação e Prática;
- Interdisciplinaridade entre as artes e o mercado da moda;

- **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:** Os encontros serão construídos por meio de exposição teórica, e oficinas práticas do conteúdo, além de reprodução de uma coleção capsula, exemplos de utilização de aplicações de elementos culturais nas vestimentas, e pequenos curtas sobre o conteúdo. Experimentações manuais de criação. Realizar-se-ão encontros com alguns profissionais que operam no mercado das produções da moda visando que o educando se aproxime da realidade vivida por esses profissionais.

- **RECURSOS DIDÁTICOS:** Serão necessárias as utilizações de lousa, marcador para lousa branca, textos, imagens, data show, celulares, aplicativos de edição de imagens, tecidos, aviamentos, lápis de colorir, papéis variados, tintas, pinceis, tesouras, máquina de costura, entre outros.

- **PROPOSTA PARA CULMINÂNCIA:** Para a culminância a proposta consiste na criação e produção de uma coleção capsula desenvolvida em seu processo total pelos estudantes da disciplina. Ao fim da produção, os estudantes organizarão um momento de apresentação das peças a comunidade escolar, bem como, irão explicar os elementos e inspirações presentes em sua produção, ou seja, estarão apresentando seus diálogos, identidades e perspectivas culturais através da produção das vestimentas.

- **AValiação:** As avaliações dos resultados de estudos artísticos não são passíveis de quantificação numérica, elas baseiam-se a partir das sensibilidades dos educandos





durante todo percurso de desenvolvimento do trabalho, no entanto, como é sabedouro, as estruturas de ensino requerem um número para definir o fechamento dos componentes cursados, sendo assim, será analisado de forma qualitativa TODO o percurso do educando dentro da disciplina, observando sua participação e protagonismo na construção do seu conhecimento. Atividades orais e escritas serão aplicadas no processo, e ao final do componente uma construção de artefato artístico será apresentado como finalização das experiências vividas nas semanas decorrentes dos encontros.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 278 p. Plínio Dentzien.
- BOUCHER, François. História do vestuário no Ocidente: das origens aos nossos dias. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 478 p. Tradução de André Telles.
- Gardner, H. (1995). Inteligências múltiplas: Porto Alegre: Artmed.
- MIRANDA, Ana Paula de. Consumo de moda: a relação pessoa-objeto. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014. 127 p.
- MUNARI, Bruno. Design e comunicação visual. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução Daniel Santana.
- SVENDSEN, Lars. Moda: uma filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges.

Química das Sensações

Planejamento (Eletiva - Ensino Médio)

Prof.º [REDACTED]

Série: 3º EM

Área: Ciências da Natureza (Química)

Carga Horária: 40 h/a

Horário: 3ª feiras das 15:00 às 16h40

Habilidades

- Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade.
- Compreender que a sociedade é formada por pessoas e sentimentos que pertencem a grupos, que possuem história próprias e sentimentos diferentes, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história.
- Compreender a química por trás de todas as diversas sensações que sentimos, nas situações vividas no dia a dia.

Competências Específicas

- Desenvolver a capacidade de controle das sensações em um cenário profissional e pessoal
- Entender como nosso corpo reage as situações que vivenciamos, e como podemos solucionar problemas através do autocontrole.
- Utilizar as linguagens corporais como meios comunicadores com o intuito de agregar valores e informações.

Ementa

Trazer a química para o cotidiano das pessoas, utilizar apenas aquilo que o aluno consiga imaginar encontrando endereço para qualquer informação. Utilizar das diversas interpretações químicas do dia-a-dia para mostrar, que aquilo que sentimos se baseia em diversas atividades químicas que acontece em nosso corpo, com a finalidade de apresentar conteúdos químicos em contextos diferentes.

Ações que desdobram a Eletiva

- I. Conhecimento das principais sensações.
- II. Conhecimento dos diversos tipos de cadeias químicas dos principais componentes liberados em cada sensação que sentimos.
- III. Como prevenir e agir em diversas situações não previstas.

Desafios propostos

- I. Planejamento e elaboração de uma exposição de situações vivenciadas no dia a dia, com o intuito de informar como nosso corpo reage baseada em atividades químicas.
- II. Seminários com temáticas
- III. Juri Simulados
- IV. Produção e entrega de uma exposição ao término do curso.

Pré-requisitos para a ação

- Conhecimento básico de Química Orgânica
- Criatividade

Ferramentas de apoio

- Notebook ou smartphone.
- Acesso à internet.

Matriz de avaliações

- Observação do desempenho e participação em aula.
- Comprometimento.
- Atividades de pesquisa desenvolvidas extraclasse.
- Atividades desenvolvidas coletivamente.
- Habilidades no desenvolvimento das propostas apresentadas.
- Mural de Exposição.

Bibliografia.

- https://www.crq4.org.br/sms/files/file/eventos/foram_ensino_teorico_da_bibliografia_de_pedro_faria.pdf
- FARIA, Pedro; RETONDO, Carolina Godinho. *Química das Sensações*. 4. ed. Campinas: Átomo, 2014.
- Solomons-Química Orgânica-Volume 1 e 2- 7ª ed