



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS LIMITAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Prof^ª. Ms. Giovana Cristiane Prevato - Seduc - SP
Prof^ª Dr^ª. Elaine Gomes Matheus Furlan - UFSCAR
Prof^ª. Ms. Raquel Tegedor Azevedo - Seduc - SP
Prof. Dr. Juarez Bernardino de Oliveira - Seduc - SP
Prof^ª. Ms. Lidiane Alves Leal -SEE - MG
Prof. Dr. David Budeus Franco - IFPA

RESUMO

Este painel traz três trabalhos que tem como objeto de estudo o ensino médio, mais especificamente a reforma ocorrida entre 2016 e 2017, suas percepções, consequências curriculares e suas relações com a sociedade e as práticas cotidianas da escola. O primeiro trabalho – *A reforma do ensino médio: percepção dos professores acerca das implicações nas abordagens didáticas e práticas de ensino* – procura esclarecer os posicionamentos e as dificuldades de professores no que se refere à implementação do novo ensino médio na área de ciências da natureza, destacando práticas e percepções dos professores a partir das pressões sofridas exercidas pelos agentes da reorganização curricular. O segundo trabalho – *A reforma do ensino médio na rede pública de São Paulo e o trabalho dos professores de língua portuguesa: os impactos para a função docente e a formação acadêmica* – apresenta uma investigação sobre o impacto no trabalho docente gerado pela própria reforma, sobretudo na parte que privilegia a oferta dos, assim chamados, aprofundamentos curriculares. O terceiro estudo – *A reforma do ensino médio: as relações econômicas e os impactos na escola, na docência, na escolarização e na juventude* – busca cotejar e cruzar informações de pesquisas realizadas sobre o ensino médio com as leis vigentes, ante o que discute as perspectivas da reforma, suas limitações e possibilidades.

Palavras-chave: Ensino Médio, Reforma do Ensino Médio, Prática Docente.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DAS IMPLICAÇÕES NAS ABORDAGENS DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO

Prof^ª. Ms. Giovana Cristiane Prevato – Seduc SP
Prof^ª Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan - UFSCAR

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo evidenciar os posicionamentos e as dificuldades de professores referente a implementação do novo ensino médio na área de ciências da natureza. Com o propósito de refletir e ampliar as discussões, o texto relaciona a reforma do ensino médio, meio da implementação da Lei nº 13.415/2017, destacando percepções e práticas dos professores a partir das pressões impostas e significativas alterações para etapa do ensino médio, com um discurso de melhoria da qualidade e equidade do ensino. Dentre as alterações destaca-se a ampliação da jornada com disciplinas que pretendiam auxiliar futuras decisões dos alunos, contudo reduzindo espaços para as especificidades de áreas de conhecimento, implicando nas abordagens didáticas e práticas de ensino com curto prazo para reflexões e ações eficazes, do ponto de vista de estudiosos e também participantes deste processo. A metodologia utilizada envolveu questionário online, a fim de refletir as concepções dos professores, denunciando a problemática que representa as reformas educacionais sem as específicas preocupações no contexto do ensino médio. A análise de dados foi baseada segundo os métodos de Laurence Bardin, e os resultados apontaram regularidades e singularidades durante a implementação do novo ensino médio e implicações para a área de Ciências da Natureza.

Palavras-chave: Currículo, Professores, Ciências da Natureza.

INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, índices e discussões referentes ao ensino médio apresentam problemáticas e necessidades de renovação, portanto, proporcionar espaços para questionamentos e reflexões é pertinente. Diante a promulgação da lei nº13.415/2017 (Brasil, 2017) significativas alterações foram impostas para etapa do ensino médio sobre o argumento de que a qualidade do ensino estaria vinculada a ampliação da carga horária e a oferta de disciplinas atraentes e flexíveis. Contudo, apesar da relevância e dos objetivos deste tipo de reforma, em grande parte, permanece somente no âmbito das convenções e não constituem uma resolução, uma vez que as realidades educacionais têm apresentado resultados ambíguos e que não questionam os significados das mudanças.

Do ponto de vista descritivo, as reformas educacionais ocorrem sob rígida centralização nos órgãos institucionais, impondo negociações tendenciosas que não permitem observar os benefícios das políticas públicas. Como reconhecido por Freitas (2012) os reformadores

empresariais reforçam as políticas de controle exercidas pela classe dominante em manter as relações de dependência. São preocupações que identificam que os resultados atingidos não são satisfatórios, pois as percepções e experiências dos envolvidos são negadas e até mesmo subtraídas nos debates.

O ambiente escolar vem sofrendo pressões devido ao modelo contemporâneo-neoliberal, ou seja, produção de bens e prestação de serviço para suprir mercado de trabalho. Neste sentido, faz-se necessário valorizar as práticas docentes exitosas e assegurar o exercício e protagonismo profissional. No ambiente da sala de aula o professor ocupa uma disposição estratégica promovendo a ação docente, ou seja, mediando o saber escolar, o qual revela as variações do ofício do professor

[...] a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha a sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino (Cruz, 2007, p.197).

A atuação do professor implica em inúmeras ações, dentre elas, o compartilhamento do conhecimento científico/acadêmico com os alunos. Assim, repensar o significado do ensino médio como etapa final da educação básica compreende elementos importantes no conjunto de procedimentos e papéis das políticas públicas educacionais, a fim de articular atitudes de superação e transformação. No entanto, a falta de comprometimento e responsabilidade dos órgãos competentes pela implantação das legislações pode levar a reprodução de práticas retrógradas. Portanto, é necessário oportunizar vivências e experiências, atribuindo papéis fundamentais aos envolvidos como sugerido por Zeichner (2003, p.39) “ao estabelecer diretrizes para a reforma educacional, os governos precisam adotar mecanismos para que os educadores tenham um papel central na criação, na interpretação e na implementação dessas reformas”.

Sabe-se que durante implementações de políticas educacionais são comuns atitudes autoritárias das instituições fiscalizadoras, de modo a não reconhecer os participantes como importantes articuladores. Assim, para quebrar as barreiras de uma sociedade conservadora o aprendizado deve ser flexível e significativo, articulando atividades interligadas que se expressam em práticas concretas. Além disso, é necessário romper com a ideia de que o professor não pode ter sua identidade e expressar suas pretensões, sendo obrigado a reproduzir e simbolizar o que o Estado estabelece como padronização para todos.

Hoje em dia, o professor tem de ter as atitudes adequadas, que são traduzidas por competências. Por exemplo, tem de ser capaz de trabalhar em equipe, de estar motivado e de ser responsável. Um discurso baseado nas competências disfarça a obrigatoriedade do professor em ter práticas consonantes com a identidade; entusiasmo, trabalho em equipe, colegialidade são requisitos da identidade que devem



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA **se mostrados e monitorizados**, no âmbito de uma nova sociabilidade do local de trabalho empresarial (Lawn, 2001, p.128).

Branco e Zanatta (2021) considerando a BNCC e a Reforma do Ensino Médio identificaram desdobramentos de forma a estabelecer impactos na organização curricular, alterações na formação dos docentes e no financiamento da educação. Tendo, por exemplo, a área de Ciências da Natureza uma vez organizado os conteúdos historicamente sistematizados em um segundo plano, significa comprometer o Ensino de Ciências, pois a compreensão de alguns conceitos abordados nos componentes curriculares Física, Química e Biologia, exigem do docente especificidades na área na qual atua.

A ideia central da reforma revela-se como retrocesso e precarização da educação básica, pois conteúdos e disciplinas específicas, deixaram de ser ofertadas em suas totalidades no ensino médio para que outros conteúdos tomassem forma por meio dos chamados itinerários formativos, com justificativa em decorrência aos arranjos curriculares.

A proposta da BNCC do ensino médio trabalha com a ideia de articulação entre as áreas do conhecimento, elenca competências específicas e encaminha proposição e detalhamento dos itinerários formativos relativos às áreas do conhecimento (Brasil, 2018). É necessário ter atenção, pois esta perspectiva pode levar a uma formação insatisfatória aos sujeitos em relação aos conhecimentos específicos como, por exemplo, da área de Ciências da Natureza obstruindo o caráter científico do ensino médio, principalmente no que tange a reorganização do currículo prescrito (Gimeno Sacristán, 2017) e da carga horária indicada, o que implica nas abordagens didáticas e práticas dos professores, geralmente, responsabilizados, mas pouco ouvidos neste processo.

Os professores podem parecer invisíveis em descrições dos sistemas educativos, ou surgirem apenas como “elementos neutros”, uma massa imutável e indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo e do espaço. [...] Frequentemente, os professores agem como uma parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos. (Lawn, 2001, p.118).

Neste sentido, podemos refletir: como os professores estão atuando diante deste novo contexto? Quais fragilidades apontam? Há potencialidades? E os aspectos formativos para atuar neste novo modelo curricular? Quais as percepções dos professores diante dos itinerários formativos? Quais implicações na prática docente?

Dentro da organização curricular os itinerários formativos foram categorizados como a parte flexível do currículo, dispostos a partir de quatro eixos estruturantes: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo,

XXII ENCONTRO conectando experiências educativas com a realidade contemporânea, de forma a auxiliar os estudantes para o desenvolvimento de habilidades relevantes para a formação integral. Contudo, nos perguntamos: quais conhecimentos devem ser explorados? Como os professores estão atuando diante deste cenário?

Assim, entre vários elementos que se fazem importantes para reflexões e análises acerca da recente Reforma do Ensino Médio, são necessários aspectos que abrangem os conhecimentos, o currículo, e as implicações deste processo no âmbito escolar. Portanto, este estudo, como parte de uma dissertação de mestrado (Prevato, 2023¹) com perspectivas mais amplas, pontua aqui o objetivo de evidenciar a voz dos professores que participaram do processo de implementação, propondo refletir sobre as abordagens didáticas e a prática docente relatada pelos participantes, no que se refere aos itinerários formativos na área de Ciências da Natureza.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido em quatro escolas de uma cidade no interior de São Paulo. O grupo de professores participantes foi indicado pela gestão de cada unidade escolar, considerando que os envolvidos integravam o quadro professores inseridos na proposta do novo ensino médio no ano de 2022. Para coleta de dados utilizou-se da aplicação de questionário virtual, via google formulário. A análise de dados foi baseada segundo os métodos de Laurence Bardin (2016) de modo a caracterizar o ambiente escolar e os sujeitos participantes em cada escola, e verificar as concepções, entendimentos, denúncias, demandas, dificuldades e potencialidades destacadas pelos professores acerca da implementação da Reforma do Ensino Médio, de modo a evidenciar possíveis implicações na prática docente.

As informações foram organizadas em seis eixos de análises, com vistas ao aprofundamento sobre as percepções e práticas, e o currículo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da pesquisa foi possível observar distintos posicionamentos e falas dos professores, a fim de descrever as regularidades e singularidades em relação a implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de ética, CAAE: 58904422.3.0000.5504

As informações sobre os participantes da pesquisa, assim como, a caracterizando ainda que breve de cada escola, estão relacionadas no quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Identificação dos participantes e das escolas.

Escola	Sigla participante	Formação inicial	Itinerário formativo Ciências da Natureza/outra área associada	Turma
E1 estadual regular	P1E1	Letras	Oficina de produção textual: textos de divulgação científica	2ª série: A (matutino)
			Design na qualidade de vida	
	P2E1	Ciências Biológicas	Características adquiridas e hereditárias	2ª série: E (noturno)
	P3E1	Ciências Biológicas	Características adquiridas e hereditárias	2ª série: A (matutino)
E2 estadual PEI (Programa Ensino Integral 7h)	P1E2	Ciências Biológicas	Características adquiridas e hereditárias	2ª série: A (matutino)
	P2E2	Química	Dinâmica e equilíbrio	
			Materiais Inovadores	
	P3E2	Letras	Oficina de produção textual: textos de divulgação científica	
P4E2	Educação física	Design na qualidade de Vida		
E3 municipal	P1E3	Letras	Língua portuguesa	1ª série: A (matutino)
	P2E3	Administração	Projeto de Vida	
	P3E3	Educação Física	Aprofundamento em Educação Física	
	P4E3	História	Aprofundamento em História	
	P5E3	PEB I	Aprofundamento em Filosofia	
E4 Escola Técnica	P1E4	Ciências Biológicas	Estudos avançados em iências da natureza e suas tecnologias	1ª série: A Técnico em informática para internet
			Biologia	1ª série: A Técnico em administração
	P2E4	História	Estudos avançados em Ciências Humanas e Sociais aplicadas.	1ª série: A Técnico em informática para internet
			Estudos avançados em ciências da natureza e suas tecnologias	
	P3E4	Arte	Laboratório de Investigação Científica	1ª série: A Técnico em administração
			Estudos avançados em Ciências Humanas e sociais aplicadas	
		Laboratório de Investigação Científica	1ª série: A Técnico em informática para internet	

No primeiro eixo, sobre o perfil dos participantes e das escolas foram observados diferentes campos de atuação, e é relevante destacar que as escolas, na tentativa de ofertar as quatro áreas do conhecimento, efetivaram as matrículas dos alunos por meio de interconexões, com itinerários formativos na área de Ciências da Natureza com a área de Linguagens, por exemplo. Em consequência, cria-se uma ruptura da possibilidade do aluno se aperfeiçoar

XXII ENCONTRO EXCLUSIVAMENTE NA ÁREA DESEJADA, UMA VEZ
exclusivamente na área desejada, uma vez que os conteúdos de duas áreas distintas deveriam ser contemplados em um mesmo momento.

No segundo eixo, sobre a implementação do Novo Ensino Médio, quando questionado sobre possíveis momentos de discussão sobre a necessidade de inovação e renovação da etapa do ensino médio entre os anos de 2019 e 2020, os resultados apontaram para: PE1(66,7%), PE3(50%) e PE4(33%) indicando alguns diálogos, com destaque para PE2, onde todos os professores participantes apontaram que houve aspectos sobre a implementação.

Em relação às primeiras ações das redes de ensino para a implementação do Novo Ensino Médio entre 2021 e 2022, os professores citaram algumas atividades desenvolvidas em ATPC², tais como: apresentação da legislação, leituras de documentos orientadores, discussões em grupos e vídeos pelo CMSP³ e reunião do conselho de escola envolvendo a equipe e a comunidade escolar. No decorrer da análise dos dados foi possível perceber que as articulações ocorreram de forma parcial pelas instâncias superiores, esquecendo de proporcionar espaços para sugestões e debates, além de ser feito um acompanhamento próximo e contínuo para que as ações ocorressem, de fato. Assim, verificou-se que o processo de implementação teve um caráter informativo e não formativo, logo ineficientes para auxiliar na prática docente, como sugere uma participante: *“Não há coerência entre secretaria de educação, direção/coordenação e professores. Os professores estão sofrendo ataques. Estamos numa situação ruim e o Novo Ensino Médio é uma incógnita no município”* (P1E3).

As críticas advindas pela falta de apoio contínuo para implementação do novo ensino médio ocorreram de maneira semelhante entre o grupo de professores das escolas E1, E3 e E4. Salvo, os professores da escola E2 que relataram apoio e suporte da rede estadual por meio de ações da equipe gestora, tendo em vista que esse grupo de professores fazem parte do PEI. Quando solicitado ao grupo de professores participantes responderem sobre a questão de quais recursos a escola está recebendo para a implementação do novo ensino médio, os participantes da E2 deram vários exemplos: tvs para salas de aula, notebooks disponibilizados na sala de informática e na sala dos professores, kit de robótica, além de melhoramento na parte física da escola troca de lousas, carteiras, cadeiras, mesas, bebedouros, livros didáticos, livros para estudo e preparação das aulas, materiais de laboratório e jogos lúdicos para utilização nos intervalos. Contudo, a fala de uma professora da E2 enfatizou que a escola *“se tornou PEI”*; essa informação pode justificar a obtenção destes vários recursos estruturais e financeiros para

² Aulas de trabalho pedagógico coletivo.

³ Centro de mídias da educação de São Paulo.

XXII ENCONTRO ESCOLA, COMPARADO PELA LEI Nº 13.415/2017 que institui a Política de Fomento prevendo o repasse de recursos a partir da implementação do ensino médio integral.

Os participantes da E1 relataram a disponibilidade de algumas verbas para aquisição de materiais como compras de televisores para salas de aula com acesso à internet, entretanto a escola não tem preparo estrutural para propor aulas inovadoras, pois os ambientes contêm mobiliário, pinturas e piso desgastados, além do acesso à internet deficitário. Os PE3 não souberam responder ao questionamento dos recursos que a escola recebeu para a implementação do novo ensino médio, nem mesmo do ponto de vista didático. Os PE4 disseram que novos equipamentos como computadores, tvs, datashow foram enviados pela mantenedora antes da implementação do NEM.

Referente à parceria entre instituições do setor público/privado com a escola, a fim de contribuir com a formação técnica e profissional dos discentes, os professores, de modo geral, indicaram que não ocorreu. Contudo, apontaram que o NEM parece uma incógnita e acreditam que as parcerias são essenciais para a formação técnica dos alunos.

No terceiro eixo, com foco na formação dos alunos, as respostas refletem a indagação referente ao aluno do NEM estar preparado para tomar a decisão de escolher um itinerário formativo. PE2(100%) responderam que consideram os alunos preparados, justificando que um dos propósitos da escola é fomentar proatividade dos alunos. Surpreende os dados quando comparado aos PE1, PE3 e PE4(100%) pensam o contrário, pois indicam que não há condições para essa escolha.

Na interpretação dos professores, quanto a orientação feita aos alunos para a escolha dos itinerários formativos e como ocorreram esses procedimentos, os PE1, PE2 e PE3 relataram que orientações ocorreram de diferentes formas como, por exemplo, explicações do coordenador da escola, palestras e acesso às informações pela secretaria escolar digital; contudo os PE3 responderam que aos alunos não proporcionaram momentos de discussões, como no exemplo a seguir: *“os alunos não tiveram orientação direcionada, apenas ações descontínuas e abstratas”*(P3E3). Os PE4 informaram que os alunos não escolheram os itinerários formativos, pois são elencados pelo próprio sistema e fazem parte do conteúdo programático do plano de curso da área técnica, relacionados aos cursos e integrados ao ensino médio.

Referente a temática formação integral e autonomia do aluno ter potencialidades nesta nova configuração do novo ensino médio, as ideias divergiram PE1(66,7%), PE3(100%), PE4(50%) não consideraram. Em contraste, os PE2(100%) responderam que consideram, corroborando com apontamentos anteriores sobre o preparo dos alunos, alegando mudanças significativas entre os estudantes do 1º ano de 2022 com o ano anterior. Como descrito no

comentário: *“está sendo disponibilizado mais tempo para os estudantes aprofundarem seus conhecimentos específicos e contribui para o desenvolvimento do projeto de vida, pois a escola promove atividades de cooperação, entendimento de novas tecnologias, compreensão, respeito e outras”* (P3E2).

Observando esse conjunto de dados podemos refletir o contexto da escola E2, como PE1, se diferencia das demais, em tão pouco tempo, ou se ocorre apenas um discurso a se propagar, com imposições do sistema. Novamente identifica-se a gestão da identidade dos professores feita por manobras do Estado, a fim de controlar de forma eficaz, gerando mudanças de acordo com seus interesses ideológicos. Além disso, sobre a discussão da nova configuração do ensino médio de aproximar os estudantes das transformações da sociedade e do mercado de trabalho para o século XXI, para PE1 e PE3(100%) e PE4(66,7%) julgam não estar sendo adequada, falta de conexão entre o ensino médio a formação técnica e profissional, em contrapartida os PE2(100%) acreditam que está sendo desenvolvido.

O quarto eixo, que trata das percepções e práticas os professores relataram fragilidades como, por exemplo: *“Encontrei dificuldades na preparação das atividades pedagógicas, já que o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA) foi disponibilizado durante o planejamento, poucos dias antes do início das aulas e requer bastante estudo e organização prévia de diferentes materiais”* (P1E1). Nesta mesma perspectiva os PE3 responderam que têm muitas dificuldades de compreender a organização dos itinerários informativos, dentre outros aspectos que indicaram impactar nas abordagens didáticas e práticas de sala de aula considerando, por exemplo, a carga horária diferenciada para a escola municipal, a falta de recursos e discussões acerca deste novo cenário.

Por outro lado, os PE2 acreditam que os itinerários formativos contribuam para composição de um currículo mais atraente e flexível, pois permite aos alunos a escolha de um aprofundamento curricular na área de interesse, criando espaços de participação e empenho em sala. Contudo, opiniões contrárias foram descritas pelos PE1, PE3 e PE4, pois acham necessário trabalhar primeiro as lacunas deixadas pela pandemia em relação a defasagem de conteúdos e falta de autonomia dos alunos, além de ressaltar que o currículo proporciona poucas ações de domínios de comunicação, de produção cultural e relações socioemocionais.

A Lei nº 13.415/2017 definiu alterações na LDB, estabelecendo mudança na estrutura do ensino médio e ampliação no tempo mínimo do estudante na escola, de modo a reformular uma nova proposta curricular com caráter de flexibilidade. Os PE2(100%) indicam perceber modificações, como retratado: *“Nota-se que há toda uma nova perspectiva e novos conhecimentos para se tratar em sala de aula. Os discentes se mostram motivados, participam*

Todavia, PE1(66,7%), PE3(100%), PE4(66%) não percebem modificações na escola, pelo contrário, muitos sentem-se oprimidos. Os PE1 destacam que ocorreram poucos encontros entre os docentes no intuito de alinhar o desenvolvimento dos itinerários formativos pertencentes à mesma área do conhecimento. Destaque para a frase de um professor comentando ser reafirmada pela equipe de gestão: *"estamos aprendendo juntos"* (P3E1).

Na questão sobre como foram trabalhados os itinerários formativos com os docentes, as respostas foram unânimes entre os PE3 indicando que nenhuma orientação pedagógica foi ofertada, o P2E3 relatou: *"se quiséssemos, precisamos buscar individualmente"*. Isso retrata fragilidades, quando comparado com as E1 e E2, que indicadas pelos professores, têm à disposição formações ofertadas pela rede estadual e acompanhamento próximo da equipe da diretoria de ensino, mesmo que o discurso não expresse verdades.

Os PE4 disseram que mesmo com muitas dúvidas e dificuldades, acreditam que estão no caminho em relação às práticas pedagógicas dos itinerários formativos, como descrito por uma participante: *"Ainda não me sinto à vontade com os itinerários. Mas, como temos Planos de Curso que nos orientam, organizo minhas aulas baseadas nessas informações. Mas, durante as aulas, o planejado, muitas vezes, acaba sendo modificado. Considero isso importante, pois, conforme as atividades vão acontecendo, há possibilidades de adequações. Mas, acho muito difícil trabalhar com essa nova prática"* (P3E4).

Os PE2 descrevem estar confiantes em relação às práticas pedagógicas e as abordagens didáticas desenvolvidas a partir dos itinerários formativos, devido a interdisciplinaridade das unidades curriculares, encontradas no material de apoio, exemplificando a construção e leitura de artigos científicos, conforme o exemplo: *"Tenho recebido devolutivas positivas das coordenadoras sobre minha prática docente, pois tenho estudado constantemente com objetivo de obter maior engajamento e aprendizagem dos discentes. Além disso, a escola PEI promove momentos de troca de experiências e recebemos bimestralmente feedbacks dos estudantes. As aulas têm sido dinâmicas, pois utilizo recursos tecnológicos, trabalho em agrupamentos produtivos, rotação por estações, sala de aula invertida e outras"* (P3E2).

Os PE1 e PE2 trazem como respostas os recursos mais utilizados durante as aulas: vídeos, sites e plataformas digitais, pois a proposta do NEM visa trabalhar com currículo que se aproxime da tecnologia e da inovação. Outro ponto abordado pelos PE2 foi o uso do laboratório de Biologia/Física/Química, com atividades práticas permitindo adquirir o conhecimento de forma concreta e o trabalho com artigos impressos, oportunizando o contato

XXII ENCONTRO com a linguagem científica Os PE3 indicaram os livros adquiridos pelo programa PNLD⁴ como recursos didáticos mais utilizados. Essas informações denunciam que as aulas continuam acontecendo de modo expositivo, enraizados em conteúdos abstratos. Os PE4 acreditam que os recursos tecnológicos favorecem as aprendizagens, por meio de um recorte prático, lúdico e dinâmico. Além de promover engajamento dos alunos para desenvolver habilidades e competências, de forma crítica e criativa.

O quinto eixo, com ênfase no currículo, na opinião dos PE2(100%) o currículo está flexível, pois integra os conteúdos dentre as áreas do conhecimento, possibilitando o aluno aprofundar nos estudos. Entretanto, PE1(100%), PE3(75%) e PE4(66,7%) responderam que houve modificação em relação à organização curricular, além de sentir dificuldades de identificar benefícios, relatando que não houve envolvimento das diferentes instâncias da administração, falta de autonomia dos alunos, e por fim os professores de modo geral não conseguiram compreender as propostas dos itinerários formativos. Referente ao assunto exclusão de disciplinas do currículo, devido ao NEM, as PE2(100%) relataram que não houve exclusão, o que ocorreu foi um rearranjo dos conhecimentos por meio dos componentes curriculares. Enquanto PE1(66,7%), PE3(50%) e PE4(100%) apontaram exclusão. Como exemplificado: *“Há exclusão de conteúdos relacionados à Biologia, Física, Química, Sociologia, Filosofia, História e Geografia.”* (P3E4). Foi possível verificar ainda que para solucionar o problema da carga horária do período noturno, foi necessária a oferta de aulas na modalidade expansão, online através da plataforma Centro de Mídias.

Sempre ocorreram discussões, retratando o currículo do ensino médio composto por um número excessivo de componentes curriculares. Contudo, as PE2 pensam que este novo formato, constituído pelos itinerários formativos, possibilita um currículo que integre as dimensões da ciência, da cultura, da tecnologia e do trabalho, porque está trabalhando com as competências e as habilidades por áreas do conhecimento. Como frisa uma das participantes: *“dentro do próprio itinerário formativo são abordadas todas essas esferas: ciência, cultura e tecnologia”* (P2E2). Infelizmente, os PE3 e PE4 não perceberam integração, conforme exemplificado no trecho: *“Não vejo dessa maneira, pois, até o momento, para mim, não há integração das dimensões citadas na pergunta”* (P3E4).

No sexto eixo, focalizando a avaliação, os PE1 relataram estar fazendo o possível para adaptar as orientações à realidade das turmas, no que se refere ao tempo de aula e recursos disponíveis. Além dos impasses há pouco retorno dos alunos, visto que a maioria se mostra

⁴ Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

desinteressada nos assuntos desenvolvidos. A expectativa é aguardar que as políticas públicas educacionais deem voz realmente para os que estão nas unidades escolares, como exemplificado: “*como vou falar de fisiologia para um aluno do 2 ano, se estes não sabem nem o que é uma célula? Ineficiente essa proposta*” (P3E1). As PE2 sentem os alunos mais motivados, conseguindo de forma mais eficaz se organizar e planejar seus caminhos, como descrito na fala: “*Avalio que para o profissional planejar as aulas deve, além de participar das formações, estudar constantemente. Vejo de forma positiva, pois a organização curricular permite atender os estudantes de acordo com suas potencialidades e seu projeto de vida*” (P3E2).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por mais que as escolas E1 e E2 pertençam à mesma diretoria de ensino, observa-se diferentes desdobramentos em cada unidade escolar/cultura escolar, identificando regularidades e singularidades nas falas e posicionamentos dos diferentes sujeitos. Uma das justificativas pode estar condicionada às características da E2 modelo PEI, pois existem várias premissas como: os estudantes adquiram posturas diferenciadas, jovens mais atuantes e preparados para o trabalho, melhor rendimento no aprendizado, todo trabalho da equipe voltado para a formação integral dos alunos, além da política de fomento para a escola de ensino integral.

Os PE3 não sabem o que dizer sobre a implementação do NEM, apenas verificaram a desmotivação dos alunos, além da falta de preparo para atuarem. Os PE4 não identificaram benefícios, pois os itinerários formativos são impostos de maneira inflexível, prontos, constituindo os planos de cursos que o docente exclusivamente aplica.

Com o discurso de superar a realidade do ensino médio brasileiro constituído por currículo superficial e fragmentado que não satisfaz as necessidades da juventude, e tampouco com as demandas do século XXI, de modo geral na percepção dos professores a lei nº13.145/2017 não tem cumprido seu propósito e as principais alterações previstas não se concretizaram. Contudo, percebe-se que participantes da E2, integrante do PEI, reproduzem um discurso acertivo sobre a proposta, diferentemente das demais escolas.

As informações no decorrer da implementação foram insuficientes, tornando-se necessário articular as práticas dos professores. Contudo, é preciso avaliar com cuidado e dialogar sobre as transformações e incorporações curriculares. Apesar de coincidir no plano das políticas públicas educacionais, as mudanças geralmente resultam na fragmentação do direito à



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, pois as ações são interrompidas em decorrência das relações de interesses e as experiências dos professores não são valorizadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANCO, E.; ZANATTA, S. **BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor**. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 4, n. 3, p. 58-77, 3 mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12114>. Acesso em : 18/06/2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 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. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 18/06/2024.

CRUZ, Giseli Barreto da. **A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares**. Educar em Revista, [S.L.], n. 29, p. 191-205, 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602007000100013>. Acesso em: 18/06/2024.

FREITAS, L.C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18/06/2024.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola)**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PREVATO, G. C., **O novo ensino médio e a oferta dos itinerários formativos no contexto do ensino de ciências**, 2023, 289f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, campus Araras, Araras, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18205>. Acesso em: 21/07/2023.

ZEICHNER, K.M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R.L.L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 35-55.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO E O TRABALHO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS IMPACTOS PARA A FUNÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO ACADÊMICA

Prof^a. Ms. Raquel Tegedor Azevedo - Seduc - SP
Prof. Dr. Juarez Bernardino de Oliveira - Seduc - SP

RESUMO

O trabalho de pesquisa apresenta investigação sobre as implicações no trabalho docente da reforma do ensino médio implementada na rede pública estadual de São Paulo em 2022 e 2023, com foco na oferta dos aprofundamentos curriculares implementados. A análise é feita sob as lentes da primeira geração da teoria crítica representada por Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, a fim de explorar os desdobramentos no trabalho dos professores habilitados para lecionar o componente curricular de língua portuguesa. Para tal, foram selecionados e analisados os conteúdos dos aprofundamentos curriculares dos itinerários formativos implementados em 2022 e 2023. Para a consecução da investigação, foram utilizadas as seguintes etapas de análise: 1. estudo das matrizes curriculares; 2. levantamento de aprofundamentos curriculares que contemplam a atribuição de aulas aos professores de língua portuguesa; 3. análise das ementas dos aprofundamentos curriculares; 4. exame dos conteúdos e objetos de conhecimentos propostos nas sequências didáticas, dispostos no Material de Apoio dos Aprofundamento Curriculares e 5. cotejamento final dos dados obtidos. Constatou-se que a diminuição da carga horária dos componentes curriculares da Formação Geral Básica e a organização curricular proposta para os aprofundamentos curriculares reduziram o tempo de aula dos componentes com maior potencial de contribuir com a análise da sociedade estabelecida, cooperando, desse modo, com a pseudoformação que opera como força de ajustamento dos indivíduos aos interesses da sociedade administrada. Verificou-se, ainda, que o Novo Ensino Médio em São Paulo garantiu a fragmentação e o aumento do trabalho docente, pois os conteúdos propostos nos aprofundamentos curriculares, por vezes, não convergiam com os adquiridos na formação na formação inicial.

Palavras-chave: Ensino Médio, Itinerários Formativos, Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio Paulista de 2022⁵ sobreveio com a publicação da Lei nº 13.415/2017 que, já em sua gênese, continha controvérsias e foi objeto de muitos questionamentos. Um dos pontos de divergência foi a acentuada cisão do curso em duas partes: a Formação Geral Básica – FGB –, com redução significativa da carga horária (limitada ao

⁵ O termo Reforma do Ensino Médio Paulista de 2022 será utilizado como referência a efetiva implementação dos Itinerários Formativos e os respectivos Aprofundamentos Curriculares pela Secretaria de Educação de São Paulo – Seduc-SP – nas escolas estaduais.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ENPE) máximo de 1.800 horas) e os Itinerários Formativos (IF), definidos pela Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, como um “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional com carga horária total *mínima* de 1.200 horas” (Brasil, 2018, p. 2).

A fim de “revolucionar” a formação da juventude paulista, a Secretaria da Educação instituiu, em parte da carga horária reservada aos Itinerários Formativos, um total de onze Aprofundamentos Curriculares. Assim, além dos doze componentes curriculares clássicos (língua portuguesa, inglês, arte, educação física, matemática, biologia, física, química, história, geografia, sociologia e filosofia), o Novo Ensino Médio paulista recebeu três componentes fixos do Itinerário Formativo (projeto de vida, eletivas e tecnologia e inovação) e os componentes dos Aprofundamentos Curriculares (que podiam variar de 18 a 30 componentes, conforme o Aprofundamento cursado). Um jovem matriculado no novo ensino médio paulista passou a cursar, no mínimo, 33 componentes curriculares, podendo chegar a cursar um total de 63 componentes ao longo do Novo Ensino Médio.

A proliferação de componentes curriculares atingiu de forma indelével a organização do trabalho escolar e a atuação de seus profissionais, em especial, dos professores de língua portuguesa. Este é o ponto fulcral da análise aqui exposta. Trata-se, portanto, de esclarecer a arquitetura imposta ao Novo Ensino Médio paulista e analisar as implicações para o trabalho docente.

À luz das contribuições desenvolvidas pelos teóricos críticos Herbert Marcuse (2015), Theodor W. Adorno (2021) e Max Horkheimer (1991), ao esclarecerem em assertivas que prevalecem vigentes que

[...] o reconhecimento crítico das categorias dominantes na vida social contém ao mesmo tempo a sua condenação [...] A razão não pode tornar-se, ela mesma, transparente enquanto os homens agem como membros de um organismo irracional [...]. Um comportamento que esteja orientado para essa emancipação, que tenha por meta a transformação do todo, pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico, tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente. Contudo ele dispensa o caráter pragmático que advém do pensamento tradicional como um trabalho profissional socialmente útil (Horkheimer, 1991, p. 45).

Este estudo submeteu ao escrutínio, em termos que serão esclarecidos na sequência deste trabalho, o *corpus* documental que fundamentou a implementação do Novo Ensino Médio paulista, em especial, os seguintes documentos: Catálogo das Ementas detalhadas dos Aprofundamentos Curriculares dos Itinerários Formativos, Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento, Resoluções Seduc e Lei Federal nº 13.415/2017. A fim de

2022, a Seduc-SP iniciou a implementação dos Aprofundamentos Curriculares com a disponibilização de onze aprofundamentos, dos quais quatro contemplavam apenas uma das áreas do conhecimento, conhecidos como **Aprofundamentos Puros**, enquanto outros sete combinavam duas áreas de conhecimentos, intitulados como **Aprofundamentos Integrados**, a saber. 1. **Superar desafios é de humanas** (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); 2. **Liderança e Cidadania** (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), 3. **#SeLiganaMídia** (Linguagens e suas Tecnologias); 4. **Ciência em Ação!** (Ciências da Natureza e suas Tecnologias); 5. **Matemática Conectada** (Matemática e suas Tecnologias); 6. **Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana** (Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias); 7. **A cultura do solo: do campo à cidade** (Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias); 8. **#quem_divide_multiplica** (Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias - Ciências Humanas, Arte, Matemática); 9. **Corpo, saúde e linguagens** (Itinerário integrado entre Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias) 10. **Start! Hora do desafio!** (Itinerário integrado entre Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias) e 11. **Meu papel no desenvolvimento sustentável** (Itinerário integrado entre Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias).

Com o intuito de averiguar os componentes curriculares que poderiam ser lecionados pelos professores de língua portuguesa, foi preciso compreender que os onze Aprofundamentos Curriculares previstos pela Seduc-SP eram oferecidos aos alunos em seis Unidades Curriculares (UC), conforme apresenta o quadro 1:

Quadro 1: Distribuição da oferta das Unidades Curriculares nas três séries do ensino médio

1ª série		2ª série		3ª série	
1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre
-	-	UC 1	UC2	UC3	UC5
-	-	-	-	UC4	UC6

Fonte: Documento orientador para implementação do ensino médio – 2021 a 2023

Nota: (-) indica que não há unidades curriculares

constata-se que a Seduc-SP instituiu 66 (sessenta e seis) matrizes curriculares⁶. As matrizes continham os componentes curriculares e a indicação da formação prioritária e formação alternativa necessária para ministrar os componentes curriculares. Dessa forma, a atribuição com a indicação **prioritária** fazia referência ao professor que possuía a habilitação específica, então, na licenciatura prioritária o docente teria a preferência na escolha das aulas. Na ausência de tal professor, o(a) diretor(a) poderia atribuir as aulas a um docente que possuísse a formação indicada como licenciatura/habilitação “alternativa”, conforme mostra o quadro 2:

Quadro 2: Critérios de atribuição descritos na Matriz Curricular

MATRIZ 74				
APROFUNDAMENTO CURRICULAR – Áreas de Linguagens e Matemática (LGGMAT)				
LGGMAT1 – START! HORA DO DESAFIO!				
UNIDADE CURRICULAR 6 – EUREKA! RUMO A NOVOS DESAFIOS!				
	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
Unidade Curricular UC6LGGMAT1 – “EUREKA! RUMO A NOVOS DESAFIOS!”	Comunicação nas mídias digitais	4	80	60
	Proficiência e desafios na vida pessoal e pública	2	40	30
	Núcleo de estudos: resolução de problemas	4	80	60
	TOTAL DE AULAS SEMANAIS DA UNIDADE CURRICULAR	10		
	TOTAL GERAL DE AULAS SEMESTRAIS		200	
	TOTAL GERAL DE HORAS SEMESTRAIS			150
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária da Unidade Curricular devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indica como prioritária, senão aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:				
COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA		
Comunicação nas mídias digitais	Língua Portuguesa	Língua Inglesa, Língua Espanhola ou Arte		
Proficiência e desafios na vida pessoal e pública	Língua Inglesa	Língua Portuguesa ou Arte		
Núcleo de estudos: resolução de problemas	Matemática	Física		

Fonte: Resolução Seduc nº 97/2021.

Ao verificar as 66 matrizes curriculares, constata-se que o professor de língua portuguesa poderia lecionar 69 (sessenta e nove) componentes curriculares, dos quais 29 (vinte e nove) compreendiam a atribuição com a licenciatura prioritária e 40 (quarenta) para atribuição com a licenciatura/habilitação alternativa.

Cabe ressaltar que dentre outros aprofundamentos que apresentavam possibilidade de atribuição aos professores de língua portuguesa, para este trabalho, foi selecionado apenas o Aprofundamento Curricular **#SeLigaNaMídia** com o intuito de averiguar o que era proposto como subsídio para o planejamento da prática docente, assim, foram utilizados os materiais de

⁶ Matriz Curricular é documento elaborado e disponibilizado pela Seduc-SP que aduz todos os componentes curriculares que serão cursados pelos estudantes, o período de duração de cada aula, as respectivas cargas horárias semanal e anual destinada a cada série/ano.

XXII ENCONTRO DE PLANEJAMENTO DOS APROFUNDAMENTOS CURRICULARES

apoiar o planejamento dos aprofundamentos curriculares para que fossem identificados e analisados os conteúdos sugeridos.

Todas as informações coletadas foram organizadas no quadro 3 que apresenta as Unidades Curriculares, com seu respectivo título, o nome do componente curricular e a indicação da habilitação prioritária. É preciso enfatizar que todos os componentes expressos podiam ser ministrados por professores de língua portuguesa. Isso significa afirmar que o componente curricular que autoriza o licenciado em língua portuguesa atuar com habilitação alternativa foi elaborado para que os especialistas com formação específica em arte ou língua inglesa ministrassem as respectivas aulas, assim, os conteúdos/objetos de conhecimento desses componentes são pertinentes ao professor especialista da disciplina prioritária, entretanto, o professor de língua portuguesa poderia, mesmo sem possuir conhecimentos específicos para o componente, acabar por ministrá-lo.

Quadro 3 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: #SeLigaNaMídia

(Continua)

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 1: Tá na mídia, tá no mundo	Laboratório de produção jornalístico	Língua portuguesa	Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos do campo jornalístico-midiático (reportagem audiovisual, podcasts, entrevistas, com foco no jornalismo comunitário). Posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem que circulam no campo jornalístico midiático.
	Observatório da imprensa internacional	Língua inglesa.	Investigação e análise da Agenda Global nos grandes veículos internacionais de notícias, blogs, vlogs, etc; Leitura e compreensão de textos orais, escritos e multissemióticos (jornais, revistas, reportagens, entrevistas etc.).
	Criação & comunicação publicitária	Arte	Pesquisa e análise sobre a comunicação visual. Seleção e mobilização de recursos criativos de diferentes linguagens (imagens, vídeos, músicas, danças, performances, intervenções, entre outras). Debates e palestras sobre a ética na comunicação publicitária. Criação e socialização de produtos publicitários;

Quadro 3 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: #SeLigaNaMídia

(Continuação)

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 2: Muito além das palavras	Crítica e literatura em ação	Língua portuguesa	Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc. que circulem no campo artístico-literário). Crítica literária. Literatura brasileira.
	Clube de estudos das representações culturais	Língua inglesa	Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos (análises, resenhas críticas, avaliações, resumos etc.). Leitura e compreensão de textos escritos e multissemióticos (filmes, animações, curtas, músicas, letras de música, poemas, contos, romances etc.)
	A estética do corpo	Arte	Identificação na dança a sua atuação social, política, artística e cultural; reconhecimento e análise de manifestações artísticas e culturais; experimentação e fruição de práticas corporais. Fruição e vivência sobre obras e eventos. Produção individual e coletiva de coreografias.
UC 3: Protagonismo na ponta dos dedos	Jovens escritores na rede	Língua portuguesa	Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos dos campos jornalístico-midiático e artístico-literário :resenhas, blogs, vlogs, sínteses, obras autorais e coletivas em diversos gêneros). Aspectos do gênero e do contexto de produção e circulação de textos.
	Observatório de redes sociais	Língua inglesa	Investigação e análise de atos de linguagem em redes sociais e ambientes digitais, tendo em vista seu uso ético e responsável. análises, debates, grupos de discussões, artigos argumentativos etc. Análise e produção de discursos nas diversas linguagens e contextos: postagens em redes sociais, stories, grupos, compartilhamento e manipulação de informações etc.
	Experimentações fotográficas	Arte	Investigação e identificação da fotografia contemporânea nos campos de atuação; Reconhecimento e aplicação dos elementos da linguagem fotográfica (iluminação, cenário, figurino, estética visual) Criação de produções e ideias fotográficas (Processos de criação).
UC 4: Linguagens, câmera, ação!	Adaptações literárias na rede	Língua portuguesa	Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos: roteiros, adaptações, gifs, memes, vidding, mashup etc; Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos; Curadoria de repertório artístico-literário.
	Narrativas nos jogos eletrônicos	Língua inglesa	Enredo, narrativa, perfil, design de personagem, ambientação, cenário etc. ; Análise e produção de discursos nas diversas linguagens e contextos; Relações entre textos literários, produções artísticas e jogos eletrônicos com foco em assimilações e rupturas quanto a temas, narrativas e procedimentos estéticos.
	Projeto Cinematográfico	Arte	Pesquisa, análise, síntese e produção de roteiros e cenas; Exploração de diferentes suportes, materiais, ferramentas da linguagem e produção audiovisual; Seleção e mobilização de recursos criativos da linguagem visual; Experimentação e fruição de produções audiovisuais; organização, produção e compartilhamento de projetos audiovisuais.

Quadro 3 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: #SeLigaNaMídia

(Conclusão)

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
C 5: Comprar, ou não comprar, eis a questão.	Observatório de Marketing	Língua portuguesa	Planejamento, produção e edição de textos multissemióticos em anúncios publicitários, campanhas, vídeo-minuto, podcasts); Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos e de atos de linguagem diversos, em especial, da cultura audiovisual; Recursos linguísticos e multissemióticos e efeitos de sentido.
	Cultura de Consumo	Língua inglesa	Investigação da relação entre cultura e práticas de consumo; Análise e compreensão dos discursos produzidos por sujeitos e instituições. Posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem presentes em diferentes veículos voltados para comunicação e publicidade. Produção de análises, artigos, campanhas, intervenções, empreendimentos sociais etc.
	Efeitos, trilhas e estratégias sonoras	Arte	Análise, reflexão e criação de jingles, campanhas publicitárias e comerciais; Compreensão, seleção e mobilização dos elementos da música: melodia, harmonia e ritmo; experimentação do som como ferramenta de comunicação – voz humana, instrumentos musicais, percussão corporal, sons mecânicos. Criação e produção de jingles, composições, spot, músicas de campanha e ideias musicais.
UC 6: #SeLigaNaVisão	Oficina de textos: perfis pessoais e profissionais	Língua portuguesa	Análise e compreensão dos discursos produzidos por sujeitos e instituições em diferentes gêneros e campos de atuação; Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem; Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos (vlogs, podcasts, publicações em redes sociais etc.); Curadoria da informação.
	Workshop de práticas bilíngues	Língua inglesa	Investigação das práticas sociais, áreas de atuação, carreiras e empreendimentos para quem estuda outros idiomas; Mapeamento e planejamento de estratégias e percursos para solucionar problemas relacionados à vida pessoal e pública. Reprodução de práticas relacionadas a carreiras na área de idiomas: legendagem, tradução, ensino de idiomas, estudos sociais etc.
	Criatividade Empreendedora	Arte	Mapeamento de profissões no universo da arte e suas transformações na era digital; Criação de produções visuais, sonoras e coreográficas, voltadas à criatividade empreendedora, feira de profissões.

Fonte: Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento - MAPPA

METODOLOGIA

Na primeira etapa da investigação, a fim de identificar as mudanças na estrutura organizacional do Novo Ensino Médio, foi realizado o cojetamento das Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio com as matrizes estabelecidas em anos anteriores, por meio das informações contidas na Resolução SE nº 81/2011, Resolução SE nº 66/2019 e a Resolução Seduc nº 97/2021. Este procedimento permitiu identificar a quantidade de componentes curriculares pré-reforma e pós-reforma sob a responsabilidade do professor de língua portuguesa.

Na sequência, foram pesquisados os conteúdos previstos no currículo prescrito utilizado até o ano de 2020, que foi cotejado com a prescrição curricular do Novo Ensino Médio.

A etapa seguinte foi analisar o documento Materiais de Apoio do Planejamento e Práticas dos Aprofundamentos e verificar a prescrição curricular destinada aos professores de língua portuguesa (dos componentes prioritários e alternativos).

Na sequência, passou-se ao cotejamento dos conteúdos curriculares pré-reforma e pós-reforma, o que permitiu averiguar se os conteúdos previstos nos componentes dos Aprofundamentos Curriculares vinculados à área de língua portuguesa convergiam ou não com a formação inicial dos docentes habilitados para lecionar língua portuguesa.

Após o levantamento dos dados, passou-se à análise qualitativa do material coletado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os conteúdos previstos para atribuição de aulas como licenciatura prioritária aos professores de língua portuguesa, constatou-se que os objetos de conhecimento apresentados não divergiam do proposto na Formação Geral Básica, assim, infere-se que, embora os professores não conhecessem o material referente aos aprofundamentos curriculares, os conteúdos não divergiam significativamente dos exigidos para serem trabalhados nas aulas de língua portuguesa, ou seja, eram, em regra, convergentes com os conhecimentos adquiridos na formação inicial e requisitados, inclusive em currículos anteriores.

Cabe ressaltar que os professores tiveram acesso ao referido material dos Aprofundamentos praticamente junto com o início do ano/semestre letivo, assim, houve dificuldades quanto ao tempo hábil para conhecer minimamente o material, para refletir sobre as atividades propostas, organizar materiais, planejar aulas e/ou propor atividades suplementares aos alunos, bem como realizar leituras complementares que pudessem subsidiar a prática docente, de modo a refletir efetivamente sobre o proposto e as implicações na vida acadêmica e social dos estudantes, atuando como mero tarefeiros. Nesse sentido, podemos considerar a afirmação de Adorno (2021, p.141) quando pontua que na sociedade “há forte tendência de as pessoas adotarem a consciência coisificada” e esclarece que “no começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas”.

Para além dos conteúdos propostos nos componentes curriculares pertencentes à atribuição prioritária, é preciso considerar o proposto na atribuição alternativa, assim, com intuito de elucidar o quão frágil é para o professor de língua portuguesa ministrar aulas de

componentes que não são específicos de sua formação, deve-se analisar os objetos de conhecimento de língua inglesa para conhecer o que é solicitado ao professor: **a.** análise da Agenda Global nos grandes veículos internacionais de notícias, blogs, vlogs; **b.** investigação das práticas sociais, áreas de atuação, carreiras e empreendimentos para quem estuda outros idiomas; **c.** investigação e análise da mídia hegemônica, dos grandes veículos internacionais e nacionais de notícias e meios independentes/alternativos, blogs, vlogs, entre outros; **d.** inter-relação de várias culturas e das produções que apresentam pluralismo cultural em diferentes contextos, como músicas, filmes, peças de teatro, textos literários, entre outros; **e.** compreensão geral e específica de textos (orais, escritos, multissemióticos), técnicas de leitura rápida, scanning, identificação de palavras-chave, grifos; que se aproprie e trabalhe a variação linguística, preconceito linguístico, o uso da língua inglesa sob a perspectiva de língua franca; **f.** análise e compreensão dos discursos produzidos nas práticas com narrativas quadrinizadas (HQs, mangás, tirinhas, Graphic Novels, charges, etc.); **g.** a reprodução de práticas relacionadas a carreiras na área de idiomas, como: legendagem, tradução, ensino de idiomas, estudos sociais, entre outros (SÃO PAULO, s. d).

Não obstante, deve-se ponderar que nem todos os professores de língua portuguesa possuem habilitação para lecionar a língua inglesa e deve-se considerar que nem todos gostam ou têm facilidade de ensinar outro idioma. Assim, os conhecimentos exigidos por meio dos objetos de conhecimento exigiriam que os professores estudassem e planejassem aulas que não eram de sua competência ou afinidade e isso exigiu mais tempo de trabalho para compreensão e planejamento das aulas.

Seguindo a análise, foram identificados os objetos de conhecimento propostos aos professores de arte, que poderiam ser ministrados por professores de língua portuguesa. Verificou-se, por exemplo, que no campo da dança é exigido ao professor que: **a.** perceba a intencionalidade da identificação na dança a sua atuação social, política, artística e cultural; **b.** reconheça e análise de manifestações artísticas e culturais juvenis: música clássica, contemporânea, eletrônica, de rua, danças virtuais, ruas, praças, muros e o corpo dos jovens como suportes de comunicação através de símbolos gráficos, imagens e sons; galerias de arte, bandas de garagem, grupos de dança, apresentações teatrais; conhecimento do movimento hip-hop e seu hibridismo; **c.** produção individual e coletiva de coreografias, criação e produção de células coreográficas e encenações. Já no campo da música, é solicitado ao professor: **a.** compreensão, seleção e mobilização dos elementos da música: melodia, harmonia e ritmo; **b.** experimentação do som como ferramenta de comunicação – voz humana, instrumentos musicais, percussão corporal, sons mecânicos; **d.** criação e produção de jingles, composições,

spot, músicas de campanha e ideias musicais; e. investigação, análise e experimentação do funcionamento das escalas musicais, dos acordes e suas influências na música, além de; f. difusão de novas ideias, propostas, obras ou soluções a partir da pesquisa musical (SÃO PAULO, s. d).

No campo das artes visuais, exige-se: **a.** criação de protótipos; **b.** conhecimento de elementos da linguagem: linhas, formas, cores, tamanhos, dimensão, função dos objetos e das materialidades: suportes, ferramentas, materiais e procedimentos. No que se refere ao cinema, é proposto conhecimento da história e estrutura do cinema: **a.** trajetória da linguagem cinematográfica, atividades dos profissionais envolvidos, suas ferramentas e recursos tecnológicos; **b.** elaboração de um produto na linguagem cinematográfica a partir de estudos e pesquisas, transformando e adaptando ideias e referências; **c.** criação de um roteiro e produção de uma obra cinematográfica a partir dos elementos do cinema, utilizando recursos que favoreçam sua relação com as narrativas escolhidas. produção individuais e colaborativos na criação e de caracterização de personagens, na elaboração de uma apresentação cênica; **d.** pesquisa, análise, síntese e produção de roteiros e cenas; **e.** exploração de diferentes suportes, materiais, ferramentas da linguagem e produção audiovisual (SÃO PAULO, s. d.).

Embora os componentes de língua portuguesa, língua inglesa e arte pertençam ao campo de linguagens, constata-se que os objetos de conhecimento ou conteúdos são bem específicos do componente curricular pertencente à licenciatura prioritária, ou seja, o professor de outra disciplina não possui conhecimentos tão específicos, que, por vezes, demoraram meses nos cursos de licenciatura para serem trabalhados e incorporados às práticas docentes. Assim, ao analisar os conteúdos que são destinados aos professores especialistas, quando ministrados por outros professores que não possuem a habilitação específica, constata-se o aumento da carga de trabalho sobre o docente que precisará ministrar mais componentes curriculares com conteúdos que, por vezes, não integram a base da sua formação inicial. A consequência de tais condições é que o aluno cursa os componentes dos Aprofundamentos Curriculares, por vezes, com um docente que mal domina aquele campo do conhecimento. Trata-se, portanto, de um aprofundamento que não aprofunda, oferecido por um profissional com sobrecarga de aulas e de componentes curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da estrutura imposta, entre os anos de 2022 e 2023, ao Novo Ensino Médio no estado de São Paulo permite inferir que a diminuição da carga horária das disciplinas da



XXII ENCONTRO DE FORMAÇÃO GERAL BÁSICA obrigou os professores a lecionarem componentes curriculares dos Itinerários Formativos.

Os professores que passaram a ministrar os novos componentes curriculares previstos nos Itinerários não tiveram acesso prévio ao material de referência para estudar e realizar o planejamento das aulas. Assim, diversos profissionais acabaram por se limitar a reproduzir na íntegra, sem questionamentos, as atividades prescritas no material de apoio da Seduc-SP.

A proliferação de componentes curriculares ministrados por docentes que não mantinham, em sua formação inicial, vinculação com os conteúdos prescritos promoveram, em regra, Aprofundamentos Curriculares que não aprofundavam o domínio dos alunos sobre os temas previstos no currículo oficial. Sob tais condições, termos como **formação** e **aprofundamento curricular** ficaram esvaziados de qualquer conteúdo crítico transcendente, restando ao processo educativo os velhos mecanismos de alienação e de reprodução da ordem existente. Tratou-se, portanto, de uma reforma que, ao se afirmar, negou o esclarecimento e seu potencial emancipatório. Uma educação a serviço da mistificação.

Cabe observar, no entanto, que essa não é a última palavra sobre o ensino médio, pois, em 2024, a Seduc-SP instituiu novas alterações na estrutura curricular. E, em junho de 2024, o Senado aprovou alterações nessa etapa da educação básica que poderá determinar mais alterações para o ano de 2025.

Diante de tantas reformulações e da progressiva desqualificação do trabalho dos profissionais da educação, a formação de uma geração inteira da juventude brasileira será penalizada. Esta é uma conta salgada que será herdada por gerações de brasileiros.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Paz e Terra: São Paulo, 2021.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamente a 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 140 Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, nº 38, jan./jul. 2018. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | ISSN 2526-8449 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 1 jun. 2023.



BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para Elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, Brasília, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 1 jun. 2023

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. 5. Ed. Nova Cultural: São Paulo, 1991.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional**: estudos ideologia da sociedade industrial avançada. Trad. Robespierre de Oliveira, Deborah Cristina Antunes e Rafael Cardoso da Silva. Edipro: São Paulo, 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Catálogo das Ementas detalhadas dos Aprofundamentos Curriculares dos Itinerários Formativos**. Secretaria de Educação. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/08/3-catlogo-detalhado-dos-aprofundamentos-curriculares-1.pdf>. Acesso em 21/1/2024. Acesso em: 10 jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento – MAPPA**. Secretaria de Educação. s.d. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2>. Acesso em: 10 jun. 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO MÉDIO

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: AS RELAÇÕES ECONÔMICAS E OS IMPACTOS NA ESCOLA, NA DOCÊNCIA, NA ESCOLARIZAÇÃO E NA JUVENTUDE

Prof^ª. Ms. Lidiane Alves Leal – SEE-MG
Prof. Dr. David Budeus Franco - IFPA

RESUMO

Este trabalho reúne algumas reflexões sobre a reforma do ensino médio de 2017 e suas consequências para o cotidiano escolar. O objetivo do estudo concentra-se na discussão e cotejamento de algumas pesquisas e artigos científicos produzidos após a implementação da reforma, bem como as implicações legais que impuseram tanto aos ordenamentos, quanto à prática docente. As análises foram feitas a partir de dois vetores importantes: as contribuições teóricas da Escola de Frankfurt, sobretudo os estudiosos da primeira geração e a vivência *in loco* das transformações das estruturas do ensino médio dentro da rede pública de educação. Alguns resultados apontam que a reforma produz exatamente o contrário do que anuncia, ou seja, piora as condições de aprendizagem dos alunos, não aumenta a atratividade do ensino médio sobre os jovens e o suposto aprofundamento dos conhecimentos não ocorre.

Palavras-chave: Reforma Curricular, Ensino Médio, Docência.

INTRODUÇÃO

Discutir o ensino médio, suas finalidades e função social ainda é tema central, quando se pensa em educação básica no Brasil. Dizemos “ainda” porque, pelo menos desde a década de 1990, repetidas reformas nesta fase de escolarização aconteceram. Todas, até agora carregam em si um traço em comum, nenhuma resolveu o problema que anunciavam tratar, isto é, melhorar a qualidade do ciclo final da educação obrigatória.

Os problemas persistem e a última reforma parece estar com os dias contados, haja vista as tratativas para uma nova reforma do ensino médio que já tramitam entre as instituições do executivo federal, mais especificamente o Ministério da Educação (MEC) e o Congresso Nacional. O anúncio das conversas e negociações em torno do lançamento de um novo ensino médio *per se* indicam o fracasso e a resistência que a proposta, promulgada em 2017, vem sofrendo por parte da comunidade escolar, especialmente de alunos e professores.

A mais recente reforma do ciclo final da educação básica ocorreu entre 2016 e 2017. Por medida provisória (n.746/2016⁷) o governo Michel Temer, que assumiu o cargo de Dilma Rousseff após a conturbada queda da titular, colocou em marcha a reforma do ensino médio,

⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ainda no ano de 2016. Apenas no ano seguinte a lei n. 13.415/2017⁸ foi definitivamente aprovada.

Os argumentos para justificar os atos administrativos remontam aqueles da década de 1990, e a própria urgência da reformulação imposta pela medida provisória, impossibilitou quaisquer discussões mais adensadas sobre as reais condições e necessidades desta fase da escolarização.

É bom dizer que o chamado novo ensino médio trouxe consigo ajustes curriculares, que, de acordo com as justificativas apresentadas em sua Exposição de Motivos⁹, pretendia adequar a última etapa da escolarização às necessidades do mercado de trabalho, diminuindo a quantidade de disciplinas. Como se pode ver em:

Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (Brasil, 2016, p.02).

A forma autoritária, aligeirada, descolada de qualquer base reivindicativa e buscando atender a demandas fora da própria escola por meio da qual ocorreu a reforma do ensino médio, certamente comprometeu o seu sucesso. A justificativa dada, no mesmo documento, assevera:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (Brasil, 2016, p. 02).

A redução das disciplinas, no entanto, não provocou, até agora o efeito esperado, qual seja a maior atratividade dos jovens pelo ensino médio, haja vista os dados recentes de evasão escolar¹⁰ na referida fase de escolarização.

Na prática, a sensação dos alunos parece ser que o número de disciplinas a cumprir aumentou, ao invés de diminuir. Em melhores termos, a reforma engendrou a ideia de que seria necessária uma redução no número de disciplinas obrigatórias, aquelas destinadas à formação geral. Por outro lado, os componentes curriculares aumentaram, já que, a pretexto de aprofundamento em áreas específicas do conhecimento, os mesmos alunos devem escolher

⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf

¹⁰ Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica>



distintas trilhas, seja por meio dos projetos de vida, seja pelos chamados itinerários formativos¹¹.

Ainda que a reforma tenha sofrido resistência de professores e alunos, parte interessada e dispensada de consultas e debates acerca das mudanças, ao ser implementada nas escolas do país, revelou as tendências econômicas que a orientaram desde sua formulação. São grandes os impactos causados à prática docente, por conseguinte também estão presentes na própria formação dos alunos; seja a formação propedêutica, técnica, humana ou subjetiva a que estes indivíduos estão submetidos, em pleno momento de consolidação dos saberes escolares.

As constantes reformulações de currículo demonstram, no mínimo, uma crise persistente nos anos finais da escolarização básica; embora possamos, por meio dessas ocorrências mirar também em outros campos de atuação da sociedade capitalista hodierna. Quer dizer, a crise na educação e mais agudamente no ensino médio é apenas a parte mais visível de um processo de lutas sociais muito mais abrangentes. As questões supramencionadas pensadas na relação com o cotidiano escolar, bem como a racionalidade que impetra essas mudanças compõem o cerne deste estudo.

METODOLOGIA

Os problemas até aqui apontados, serão analisados à luz de recentes pesquisas, artigos científicos, pelo cruzamento de informações entre estes e a legislação vigente, matrizes curriculares atuais e anteriores do estado de Minas Gerais, analisados sob a lente teórica da primeira geração de estudiosos da Escola de Frankfurt, notadamente, Herbert Marcuse, Max Horkheimer e Theodor Adorno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, em 2016, houve um golpe de Estado que depôs a presidenta eleita, Dilma Rousseff (PT) e colocou em seu lugar o então vice-presidente Michel Temer (MDB). Não se trata aqui de defender este ou aquele governo, mais do que isso interessa analisar as transformações políticas e seus efeitos, mormente, na educação. Em poucas palavras é possível esclarecer alguns dados basilares para a continuação das discussões.

¹¹ Disponível em: <https://srenovaera.educacao.mg.gov.br/46-divae/186-matrizes-curriculares>



O PT (Partido dos Trabalhadores), de uma maneira geral, coaduna com a política de conciliação de classes, ou seja, é um partido de esquerda reformista que, como seus congêneres espalhados pelo mundo, não pretendem questionar o sistema econômico vigente, antes disso se contenta com a gestão do capital econômico, buscando algumas sobras para as classes trabalhadoras. Vale lembrar que em todas as eleições presidenciais que venceu, em sua chapa havia um representante do espectro político da direita brasileira, garantindo assim a sua sobrevivência no interior do regime político do país.

Mesmo este governo moderado, não foi tolerado após a sua quarta vitória consecutiva, isto porque, ainda que tímidas, algumas ações com tons nacionalistas já eram demasiadas para a classe dominante brasileira. Em melhores palavras, o PT não rompeu completamente com o neoliberalismo, vigente no país desde os anos 1990; apenas tornou-o mais ameno. Em alguns momentos, atuando nas brechas, os governos do PT tomaram medidas de caráter mais nacionalistas que beneficiavam a classe trabalhadora.

Não que este pensamento seja exatamente uma surpresa, pois, neste sentido, não há diferença alguma entre o golpe militar ocorrido em 1964 e o golpe jurídico-parlamentar de 2016, em que pesem as condições econômicas e os meios utilizados pela “velha direita” terem sido diferentes. Provavelmente o que choca é a defesa explícita e aberta destas teses de maneira organizada e militante, formando uma frente jurídica, parlamentar e midiática em defesa delas e que não hesita em fazer uso de recursos jurídicos ilícitos (lawfare) contra quem considere ser seu inimigo. A insegurança jurídica torna-se mecanismo de censura e ameaça difusa, perpassando toda a sociedade, em um processo crescente de “judicialização” da vida social, em substituição à própria política (Freitas, 2018, p.27).

Dito isso, fica fácil de perceber que Dilma Rousseff não era a representante preferencial dos ideais neoliberais desposados pela classe dominante brasileira, mesmo não tendo nenhum crime imputado contra si, a presidenta foi impedida num golpe jurídico-parlamentar. Seu sucessor Michel Temer, representante da direita mais decididamente neoliberal, tornou-se figura mais adequada para assumir a presidência da república.

No mesmo ano que assumiu, Temer aprovou no congresso duas medidas que são sentidas pela sociedade brasileira e muito decididamente na educação, o Emenda à Constituição n. 95¹², a chamada PEC da morte, e o novo ensino médio (lei n. 13.415/2017), como já exposto. A PEC da morte ou a lei do teto de gastos congelou os gastos públicos por 20 anos a partir de 2016, portanto bloqueia a expansão, por exemplo, dos sistemas de saúde e educação por igual período. Nunca é demais dizer que “por seu turno, como demonstrado em outro texto (Ferretti,

¹² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

2016), tal Projeto de Lei resultou por sua vez, de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional” (Ferretti, 2018).

No atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), diante de um congresso composto por ampla maioria de representantes de direita, a administração pública conseguiu arrefecer um pouco a voracidade do chamado teto de gastos, aprovando em seu lugar o arcabouço fiscal (LCP 200/2023¹³), um remédio neoliberal um pouco menos amargo.

A partir das lutas populares em busca da garantia da escolarização pública e de qualidade cristalizadas pela Constituição Federal de 1988, os setores econômicos dominantes perceberam a necessidade de realizar a disputa ideológica da juventude. Nos últimos anos, no entanto, essas contendas ganharam novo espaço, a escola. Por meio da educação, a burguesia pretende realizar ações de preparação e convencimento dos adolescentes, imprimindo na escolarização os ideais e a lógica empresarial; o que vamos discutir mais detalhadamente adiante.

Em termos neoliberais, a educação é vista sob a ótica empresarial, em outros termos, vislumbra na educação nada mais do que um mercado, através do qual a concorrência se ocupa de eliminar os menos aptos, ou dota os ineficientes dos estímulos necessários a alcançar o patamar adequado. A lógica mercadológica se apoia, portanto na premiação por mérito, este como resultado do esforço individual. É importante notar que essa cosmovisão, o funcionamento de uma empresa, também empresta à educação as noções de suas finalidades.

Estudos de (Freitas, 2018), (Leher, 2018) e (Andrade; Duarte, 2023) apresentam ideias que demonstram que a reforma do ensino médio está sob forte influência de grandes grupos econômicos que emprestam à reforma as características da lógica empresarial deslocada para dentro do sistema educacional, principalmente, a rede pública, responsável por cerca de 85% das matrículas. Sobre isso, temos:

Nos últimos anos, nós encontramos em espaços sofisticados, como os da Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp), da Confederação Nacional da Agricultura (CNA), da Associação Brasileira do Agronegócio (Abag) e em bancos, particularmente liderados pelas organizações em torno da holding Itaú-Unibanco, vários eventos com consultores muitíssimo bem pagos que estão se dedicando a pensar a educação da classe trabalhadora de forma organizada, permanente e sistemática. Para isso, chegaram a constituir um movimento que abarca o conjunto da educação brasileira — sobretudo na educação básica, mas também com nexos na educação profissional —, chamado movimento ‘Todos pela Educação’. Hoje, em todas as partes do país, nós vamos encontrar, de alguma forma, a presença desta coalizão de classes e suas inúmeras ramificações. Talvez não se encontrem as pessoas, mas se encontram as cartilhas, os projetos educativos, os convênios e os telecursos (Leher, 2018, p. 53-54).

E também:

¹³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp200.htm

Foi nessa conjuntura regressiva que a Reforma do Ensino Médio chegou ao Congresso Nacional através da Medida Provisória (MP) nº746/2016 e se concretizou por meio da Lei 13.415/2017. Os interlocutores do governo para promoção dessa reforma foram os empresários da educação, que apresentavam fortes interesses na área e os organismos internacionais, ou seja, não houve diálogo com pesquisadores da área, movimentos sociais da educação e comunidades escolares (Andrade; Duarte, 2023, p.05).

A alma da reforma curricular trouxe consequências perversas para a prática docente. De saída a redução da carga horária, de 2.400 horas para 1.800¹⁴ horas nos 3 anos do ensino médio, destinada ao ensino propedêutico, as disciplinas chamadas básicas; o que impacta fortemente o próprio direito à educação. Restando 1.200 horas que devem ser empregadas para o exercício dos itinerários formativos. Sobre isso temos:

A reorganização curricular afetou a composição do currículo, que passaria a conter gradativamente 1.400 horas/ano, ou seja, 3.200 horas totais, sendo dessa carga horária, 1.800 horas deviam ser utilizadas para a formação geral dos estudantes, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). No restante do tempo, deveriam ser organizados os chamados itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017) (Andrade; Duarte, 2023, p.05).

É bom lembrar que a reforma impregnada de conceitos e visão de mundo do setor empresarial, a ideia de que a educação e a escola são desprovidas de qualquer laço social e portanto trata-se apenas de uma questão de gestão (termo típico das corporações neoliberais), engendra modos de compreender a realidade escolar por meio de quatro pontos centrais: padronização do ensino, avaliações padronizadas de grande escala, monitoramento do desempenho da educação por meio de indicadores colhidos das avaliações e responsabilização dos professores.

A responsabilização da comunidade escolar, sobretudo de diretores e professores, pelas sucessivas pioras dos índices são, em grande medida, as formas pelas quais as entidades empresariais com ou sem fins lucrativos vêm atuando nos processos de reforma, especialmente do ensino médio no Brasil. As “formas contemporâneas de responsabilidade estão ameaçando enfraquecer as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar, com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante” (Young, 2007).

¹⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

Além de ter claro interesse empresarial e de rebaixar os trabalhadores da educação a meros executores de cartilhas e manuais prontos, obscurece o futuro e o desenvolvimento da própria educação, à medida que reedita, ainda que com atualizações, discussões do passado que já se demonstraram incapazes de resolver a situação do ensino médio. Conforme se assevera em:

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (SILVA, 2008). Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (Silva, 2018, p.11).

Ao que indicam os estudos citados, é urgente determos atenção às alterações promovidas no ensino médio em vigor e às que se avizinham, as disputas por hegemonia parecem ser o espírito do tempo em todos os campos da sociedade e, por extensão, na educação escolar.

Discutir currículo, técnica e didática no contexto atual de organização do ensino médio é de fundamental importância, uma vez que as mudanças promovidas pela última reforma agem sobre cada uma dessas instâncias.

Antes de tudo, no mundo empresarial e midiático entende-se currículo como sinônimo de matriz curricular; demonstrando certa ausência de intimidade com a matéria que buscam tratar. Em melhores termos, o conjunto de setores dominantes que propugnaram o assim chamado novo ensino médio consideram que currículo é um conjunto de disciplinas ordenadas e sistematizadas no interior de uma escola.

Isso é um fator decisivo destacar para pensar, por exemplo, a escola de período integral. Note-se que nada ou muito pouco se diz da infraestrutura imprópria das escolas, isto é, a condição de funcionamento de bibliotecas, quadras esportivas, espaços culturais, laboratórios, etc. Menos ainda se fala da carreira dos professores, suas condições de contratação e trabalho e salários.

A partir dessas constatações, não é difícil pensar que os grupos econômicos que têm interferido na proposição, construção e aplicação da reforma do ensino médio, apenas considera necessária certa adequação do número de disciplinas e aulas anuais e suas divisões em áreas ou campos do conhecimento, desconsiderando, entre outras coisas, os interesses e as disposições da juventude. Esta, por sua vez, tem origens sociais diversas, mormente oriunda da classe trabalhadora, tem sonhos, dúvidas; dificuldades de toda ordem que sequer são consideradas pela reforma.

desinteresse pelo ensino médio pela sua inaplicabilidade às demandas do mercado de trabalho ou pelo excesso de disciplinas que compõem a sua matriz curricular (ideia que a medida provisória n.746/2016 faz prosperar). Ao mesmo tempo, afirmam o *status quo* na medida que impossibilita quaisquer discussões ou compreensão mais aprofundada dos jovens sobre que sociedade é esta em que eles vivem e o que promete o futuro que os aguarda.

Ao pensar mais detidamente neste aspecto da reforma, vale dizer que a divisão arbitrária entre conhecimentos (técnico e geral) recoloca uma dicotomia já há muito discutida; a ideia de trabalho mental *versus* trabalho manual. Este, historicamente, subvalorizado e destinado às classes trabalhadoras, enquanto que o trabalho intelectual deveria ser reservado à classe dominante, aqueles, supostamente, “mais capazes” ou destinados ao pensamento.

Perceber a recolocação e reiteração destes elementos, é condição *sine qua non* para pensarmos que tipo de sociedade se está gerando (ou que se pretende fecundar) com a proposta da reforma do ensino médio. Sobre isso, temos:

O duplo caráter da cultura, cujo equilíbrio podemos dizer que só se alcança de forma instantânea, brota no antagonismo social não conciliado, que caberia a cultura curar, mas que não pode ser curado como mera cultura. Na hipótese do espírito mediante a cultura, a reflexão glorifica a separação socialmente produzida entre o trabalho corporal e o espiritual: justifica-se a antiga injustiça como superioridade objetiva do princípio dominante, enquanto que, indubitavelmente, só amadurece, pelo contrário, a possibilidade de por fim a teimosa reiteração das relações de dominação por meio da separação dos dominados. (Horkheimer; Adorno, 1966, p.178-179, tradução livre feita pelos autores¹⁵).

É necessário salientar, de outro lado, que não há “barbeiragem” no processo de composição da reforma do ensino médio, quer dizer, há cálculos, há planejamento e discussões no interior das classes dominantes, se organizam como se fossem partidos políticos (Freitas, 2018), (Leher, 2018), diferentemente da maioria dos partidos políticos constituídos representantes da classe trabalhadora.

A divisão entre ensino propedêutico e técnico se mantém na proposta em vigor, apenas com uma roupagem distinta das reformas anteriores. No entanto, o empobrecimento da formação cultural parece mais visível do que outrora. Para além de ser um problema de

¹⁵ El doble carácter de la cultura, cuyo equilibrio podemos decir que sólo en forma instantánea llega al logro, brota en antagonismo social inconciliado, que le cabría curar a la cultura, pero que no puede curar como mera cultura. En la hipóstasis del espíritu mediante la cultura, la reflexión glorifica la separación socialmente dispuesta entre el trabajo corporal y el espiritual: se justifica la antigua injusticia como superioridad objetiva del principio dominante, mientras que, indudablemente, sólo llega a madurar por el contrario, la posibilidad de poner fin a la testaruda reiteración de las relaciones de dominación separándose de los dominados.

artificialismo, tendo em conta que ambos os campos do conhecimento são produtos do desenvolvimento humano, a lei 13.415/2017 trata de integração em contexto impossível de sê-lo, como se vê em:

No que diz respeito a um dos itinerários formativos – a Educação Profissional de nível técnico – que chama a atenção por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. Nesse sentido, a atual estrutura é pior do que a existente sob o Decreto 2208/1997, por meio do qual se pretendeu a completa separação entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico, configurando uma estrutura curricular que, no entanto, tornava possível a educação profissional ser ofertada, pelo regime de concomitância, juntamente com a formação geral, a partir da segunda série, ainda que em instituições escolares diferentes (Ferreti, 2018, p.28).

A reforma do ensino médio tem fortes características do setor industrial. A divisão do trabalho, a competição mercadológica e a meritocracia estão também no seio da escola, além da punição dos trabalhadores da educação em caso de não cumprimento de metas. A ideia é que a competição entre os pares promova mais avanço, todavia o que tem sido demonstrado por estudos, (Freitas, 20018), sobre a reforma da educação dos Estados Unidos (que inspirou a nacional), apontam o seu oposto, qual seja o fracasso da reforma educacional “ungida” pelo espírito industrial.

Como consequência de tal inspiração, a educação brasileira vive um processo de privatização da educação pública, seja pela terceirização da gestão, seja por meio de adoção de métodos e sistemas de ensino prontos. Somados a isso temos a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, calcada no que a propaganda midiática que convenceu boa parte da opinião pública de que a administração pública é ruim por natureza.

Um dos efeitos disso é a pauperização, ainda mais acentuada da educação pública. Tudo isso é projeto de convencimento de longo prazo que ratifica a incapacidade do estado de gerir a educação. A racionalidade tecnológica é imanente a sociedade vigente, daí a ideia de que a condição de ter melhorias na educação decorre de gerenciamento adequado, não de orçamento adequado, é uma inversão total daquilo que é mais lógico. Sobre isso, temos:

... essa sociedade é irracional como um todo. Sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas; sua paz, mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento, dependente da repressão das possibilidades reais de amenizar a luta pela existência - individual, nacional e internacional. Essa repressão, tão diferente daquela que caracterizou as etapas anteriores, menos desenvolvidas, de nossa sociedade, não opera, hoje, de uma posição de imaturidade natural e técnica, mas de força. As aptidões (intelectuais e materiais) da sociedade contemporânea são incomensuravelmente maiores do que nunca dantes - o que significa que o alcance da dominação da sociedade sobre o indivíduo é incomensuravelmente maior do que nunca dantes. A nossa sociedade se distingue por conquistar as forças sociais centrífugas mais pela Tecnologia do que pelo Terror, com



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA ~~duplica base numa eficiência~~ esmagadora e num padrão de vida crescente (Marcuse, 1973, p.14).

Nesse contexto, a didática e as prática de ensino não passam de técnicas de ensino o que reduz substantivamente o seu significado, sua história e o seu verdadeiro papel no ensino. Vale dizer que a didática se ocupa do processo de ensino, todavia não se aprende apenas em sala de aula, há muitas formas de aprender, por isso a didática tem um olho no processo de ensino e outro nas práticas sociais. Não há didática se não se leva em conta os meios e condições de realização do processo de ensino-aprendizagem.

Dentro da atuação dos professores há técnicas de ensino, como é evidente, todavia não se restringem a elas e tampouco são neutras. A tecnologia, as técnicas, a ciência, a educação, a composição de um texto, a recomendação de um filme, em nada há neutralidade nas ações humanas.

Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de "neutralidade" da tecnologia não mais pode ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas (Marcuse, 1973, p.19).

Basta observar a reforma do ensino médio nada mais são do que aplicação ou replicação de experimentos de outros países, mesmo com adaptações. Embora seja uma atividade técnica, ela mesma não é livre de interesses, ao contrário está eivada de interesses de manutenção das desigualdades, produzindo escola pobre para pobre, ao mesmo tempo em que pouco se opera nas escolas dos filhos da classe dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas no cotejamento dos estudos apresentados, bem como as orientações legais que permeiam o cotidiano das escolas brasileiras, sobretudo as públicas, revelam a urgência das discussões sobre o tema do ensino médio e as suas constantes reformas. Talvez, seria o caso de perguntar: será que nossa sociedade se tornou tão incapaz de pensar em soluções para problemas práticos ou ela, simplesmente se acovarda diante das alternativas?

Já não é novidade a tentativa de suprir as necessidades de melhoria da educação por meio de ajustes da matriz curricular, sobretudo inserindo nelas atividades que levam à formação técnica especializada. Caberia perguntar, diante disso, se esse tipo, um tanto restrito, de repertório de alternativas tem alguma chance real de cumprir as promessas que faz? Teríamos outras possibilidades, ou temos de nos debater nas que vigoram e são revisitadas

reiteradamente? Chegamos a um momento em que as teorias, por meio das quais se pode analisar o mundo em que vivemos são dispensáveis? E os adolescentes, não tem interesse de escrutinar esse mundo desconhecido que lhe é negado a conhecer? Parece-nos que são perguntas que devem continuar orientando os estudos futuro sobre o ensino médio.

Não se trata de defender o modelo que vigorava antes da reforma, e sim de reconhecer as dificuldades reais da escola e da escolarização, ao mesmo tempo, é bom lembrar que não é possível que, por menor que seja, ajuste nenhum poderá prosperar, caso não atenda às necessidades e angústias daqueles que serão impactados por eles. A técnica esvaziada de si mesma e das relações que tem com aquilo que carrega de humano nelas, pouco fará avançar a educação. Tornar nossos alunos bons operadores das técnicas existentes, idem.

O que parece mais urgente, afóra ajustes de qualquer natureza, é fazer uma educação capaz de dotar os jovens de conhecimentos e reflexões, não de competências e habilidades. Ou seja, é imperativo superar a prática e o discurso neoliberal na educação, sobretudo, no ensino médio; mais ainda, olhar o ensino médio para além de qualquer ancora, seja o mundo do trabalho, seja a visão empresarial sobre a formação, seja a economia neoliberal.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Teoría de la sudocultura. In: HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor W. Sociologica. Madrid: Taurus Ediciones, 1971.

ANDRADE, Camila R. B.; DUARTE, Adriana M. C. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. Educação e Realidade. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 30/05/2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos Avançados 32 (93), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt> . Acesso em: 03/06/2024.

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

LEHER, Roberto. Marxismo, Educação e Politecnia. In: Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA) / Organização STAUFFER, Anakeila; BAHNIUK, Caroline; VARGAS, Maria Cristina; FONTES, Virgínia. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/tems_site.pdf. Acesso em: 04/06/2024.

MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 03/06/2024.

YOUNG. Michael. Para que servem as escolas? Educação e Sociedade, Campinas, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01/06/2024.