

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**SHIRLEY SHEILA CARDOSO**

**O CONHECIMENTO ESCOLAR NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O  
ENSINO MÉDIO:  
O Referencial Curricular Gaúcho em Questão**

**São Leopoldo**

**2023**

SHIRLEY SHEILA CARDOSO

**O CONHECIMENTO ESCOLAR NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O  
ENSINO MÉDIO:  
O Referencial Curricular Gaúcho em Questão**

Tese apresentada como requisito para a  
obtenção de título de doutora em educação pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da  
Silva.

São Leopoldo

2023

SHIRLEY SHEILA CARDOSO

**O CONHECIMENTO ESCOLAR NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O  
ENSINO MÉDIO:**

**O Referencial Curricular Gaúcho em Questão**

Tese apresentada como requisito para a  
obtenção de título de doutora em educação pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Aprovada em: 31 de março de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS  
Orientador

---

Profa. Dra. Betina Shuller  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS  
Avaliadora

---

Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS  
Avaliadora

---

Profa. Dra. Claudia Valentina Assumpção Galian  
Universidade de São Paulo – USP  
Avaliadora Externa

---

Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt  
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE  
Avaliadora Externa

C268c

Cardoso, Shirley Sheila.

O conhecimento escolar nas políticas curriculares para o ensino médio : o referencial curricular gaúcho em questão / Shirley Sheila Cardoso. – 2023.

241 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

“Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva”

1. Conhecimento escolar. 2. Currículo. 3. Ensino médio. 4. Políticas curriculares. 5. Referencial curricular gaúcho. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

Ao meu filho Giovan que nasceu nas nossas vidas no primeiro dia desta tese.

A todos os professores, que acreditam na educação e são porta-vozes da mudança.

## AGRADECIMENTOS

O caminho trilhado durante esses quatro anos foi edificante, transformador, desafiador, difícil, exigente e de muitas escolhas. Escolhi fazer doutorado, e com essa atitude assumi, com disponibilidade e maturidade, suas alegrias e consequências. Mas só consegui porque sou com os outros. Por isso, gratidão:

*A Deus*, criador do mundo, por constituir-me assim: ávida pelo conhecimento, apaixonada pela vida, atenta aos Teus sinais e propósitos e disponível para evoluir sempre.

*À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* - pelo incentivo e pelo recurso financeiro dispensados para a realização do doutorado.

*Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação* pela oportunidade de crescer intelectualmente com criticidade e rigor acadêmico. Profissionais engajados, cuidadosos, amigos e acima de tudo disponíveis para ensinar e aprender. Foram essenciais para a análise e compreensão da educação contemporânea.

*Ao professor Roberto, meu orientador*, minha admiração e meu carinho pela sua generosidade, amizade, cuidado, competência intelectual e rigorosidade epistemológica que me transformaram ao longo desse caminho. Cada aula era uma oportunidade única de pensar a educação de forma competente e esperançosa.

*À banca de qualificação*, professoras Eli Terezinha Henn Fabris, Betina Shuller, Claudia Valentina Assumpção Galian e Simone Gonçalves da Silva pelas importantes contribuições no projeto de tese que me oportunizaram a crescer muito.

*Ao grupo de pesquisa GPECEM* que foi constituído oficialmente ao longo desses quatro anos, minha gratidão pela oportunidade de expansão intelectual a partir do diálogo e do estudo rigoroso. Nossos encontros foram incríveis e celebramos juntos cada produção acadêmica realizada.

*À Rede Marista* pela oportunidade e pelo incentivo na realização desse sonho, nas pessoas dos irmãos Maristas e meus gestores.

*Ao Colégio Marista Champagnat* pela oportunidade de ser e viver a educação Marista. Lugar potente em que me realizo e sou transformada. Lugar de escuta, empatia, conhecimentos relevantes, experiências humanas e, acima de tudo, uma comunidade viva e atuante que pensa educação de qualidade, em todos os sentidos.

*À equipe do CTAP* pela compreensão nas ausências semanais, pela ajuda mútua, pela liderança servidora e pelas trocas realizadas no cotidiano da escola. São profissionais que

admiro e reconheço na sua essência como pessoas sensíveis, competentes e de muito engajamento à educação Marista.

*A Luthiane M. V. de Oliveira*, amiga-irmã que o doutorado me deu. Obrigada por me ensinar a pensar uma educação crítica e política. Obrigada pela escuta, trocas, bênçãos e motivação. Fomos uma à outra, consolo nos momentos difíceis e celebração em cada conquista realizada.

*A minha família* pelo amor filial, pelo cuidado, pela compreensão nas ausências e dificuldades, pela celebração em cada conquista e por sempre acreditar em mim. Aprendemos juntos que precisamos lutar pelos nossos sonhos, pois eles são frutos dos nossos desejos de crescimento. Obrigada Pai, Mãe, Regina, Robson, Sérgio, Maria, Vitória e em especial Giovan, Graziela e Alice. Obrigada, família Esquiavão, por me acolher e vivermos unidos.

*Aos meus vizinhos vigilantes* pela oportunidade incrível de viver em comunidade. Nossa convivência é algo inacreditável: nos amamos, nos queremos bem, cuidamos uns dos outros, nos ajudamos em tudo e damos muitas risadas. Celebramos a vida e a tornamos leve e cheia de cuidado, mostrando aos nossos filhos o quanto é bom vivermos em comunidade.

Nós não permaneceremos iguais, e tampouco o fazem nossas categorias cognitivas, quando entramos em um encontro cognitivo com o mundo. Tanto o sujeito cognoscente como o mundo são desfeitos e refeitos pelo ato do conhecimento. (BUTLER; LACLAU; ZIZEK, 2011, p. 28).

## RESUMO

A presente tese investigou as concepções de conhecimento escolar evidenciadas na reforma do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017) que estabeleceu diretrizes e apontou novos contornos curriculares, políticos e contextuais para o currículo das juventudes no Brasil. Analisou as concepções curriculares do processo de seleção, organização e compreensão do conhecimento escolar no currículo do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, a partir da implantação do Referencial Curricular Gaúcho (RCG). O estudo se deu a partir da análise documental do RCG e da pesquisa empírica com aplicação de questionário online e participação de 35 professores do Ensino Médio das escolas-piloto do Rio Grande do Sul. A metodologia foi direcionada a partir das lentes teórico-analíticas de Stephen J. Ball, analisando a política como “*Teoria de Atuação*” ou “*Estratégia Discursiva*”, entrelaçando três facetas constituintes de análise: “*o material, o interpretativo e o discursivo*”. O referencial teórico circundou os conceitos de políticas curriculares e conhecimento escolar a partir de arranjos teóricos e discursivos das teorias críticas e pós-críticas de Young, Pacheco, Gabriel, Lopes e Macedo e Silva. Na análise crítica do neoliberalismo estudos de Ball, Dardot e Laval, Ferretti e Silva, Ramos e Frigotto foram referências. Ao mobilizar a análise crítica a partir dos documentos curriculares e campo empírico, sustentamos a tese de que, no processo de implementação do Referencial Curricular Gaúcho, a) a concepção de conhecimento escolar define-se de caráter instrumental, com habilidades e competências restritas e vinculadas ao mundo do trabalho, portanto mostra-se tecnicista e utilitarista retrocedendo na concepção de educação integral; b) a racionalidade política da reforma é pautada na empresarização da educação, em que os princípios do gerencialismo, da eficiência individual e do desempenho são arcabouços da lógica operante; c) a formação e atuação do docente é precarizada, desrespeitada e desqualificada ao delegar itinerários formativos em trilhas e áreas de conhecimento. Ao final, como alternativa crítica ao desenvolvimento de políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, apostamos em três dimensões constituintes, quais sejam: a) a escola para o comum, b) uma governança escolar democrática como natureza política da escola; c) conhecimentos científico, crítico e social na reconfiguração dos conhecimentos escolares. Assinalamos que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na LDB/1996, se expresse na multiplicidade de conhecimentos decorrentes da pluralidade de modo que os conhecimentos científico, cultural, crítico e social contribuirão para a reconfiguração dos conhecimentos escolares com vistas a uma formação integral dos jovens do ensino médio.

**Palavras-chave:** Conhecimento Escolar. Currículo. Ensino Médio. Políticas Curriculares. Referencial Curricular Gaúcho.

## ABSTRACT

The following research investigated the conceptions of school knowledge shown in the remodeling of the New High School under the Brazilian Law 13.415/2017 which established guidelines and pointed new ways for the curriculum, politics, and contextualized for the curriculum in Brazil. It analysed the curricular conceptions in the process of selection, organization and understanding of the school knowledge in the Rio Grande do Sul's High School curriculum, from the execution of the Referencial Curricular Gaúcho. Investigative studies started with the analysis of RCG's document and the empirical research with the application of an online questionnaire with 35 High School teachers from the pilot schools from Rio Grande do Sul. The methodology was directed according to the theoretical-analytical lens of Stephen J. Ball, analysing the politics as "Action Theory" or "Discursive Strategy", relating three main faces of analysis: "the material, the understanding and the discursive". Theoretical Reference circled the concepts of curricular politics and school knowledge from theoretical and discursive arrangements on curricular theories, criticism, and post-criticism of Young, Pacheco, Gabriel, Lopes and Macedo, and, Silva. In the critical analysis of neoliberalism, the studies of Ball, Dardot and Laval, Laval, Castells, Corsani, Silva and Ferretti, Ramos and Frigotto, were references. While analyzing the critical analysis according to the curriculums and empiric field we support the thesis that in the process of implementing the Referencial Curricular Gaúcho: a) that the conception of school knowledge showed itself technician, instrumental and utilitarian; with abilities and competencies restricted and reduced to the knowledge area; b) that the rationality from the political reform is based on entrepreneurialization of education and neoliberalism as a gadget to management, individual efficiency and performance, stamping marks in the youth's life plan; c) and that the teacher's qualification and acting is precarious, disrespected and unqualified. At the end, as a critic alternative to the policies development for the High School curriculum in Rio Grande do Sul, we bet on three constitutional dimensions, which are: a) the school for the common; b) a democratic governance as the nature of the school's politic; c) the scientific, critic and social knowledge in the setting of the school's knowledge. We point that desired diversity, essential to the national democratic project written in LDB/1996, show itself in the plurality of the recurrent knowledge in which scientific, cultural, critical, and social knowledge is going to contribute for the resetting of the school knowledges focusing on integral formation of young people in high school.

**Keywords:** School Knowledge. Curriculum. High School. Curricular Politics. Referencial Curricular Gaúcho.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de matrículas no Ensino Médio em 2020 – Censo Escolar .....	94
Figura 2 - Jovens não estudando: interrupção dos estudos.....	95
Figura 3 - Jovens não estudando: motivos para evasão.....	96
Figura 4 - Percentual de matrículas no Ensino Médio por redes.....	97
Figura 5 - Sumário do Referencial Curricular Gaúcho da Área de Linguagens.....	110
Figura 6 - Capa do Referencial Curricular Gaúcho – Área de Linguagens.....	111
Figura 7 - Site da consulta pública do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio .....	112
Figura 8 - Capa do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio .....	113
Figura 9 - Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação do RS – CRE.....	120
Figura 10 - Distribuição de carga horária do 1º ano .....	134
Figura 11 - Distribuição de carga horária do 2º ano .....	135
Figura 12 - Distribuição de carga horária do 3º ano .....	135
Figura 13 - Estrutura Curricular do Ensino Médio Gaúcho .....	137
Figura 14 - Organização dos Itinerários Formativos do Ensino Médio Gaúcho .....	138
Figura 15 - Ações da Seduc referentes à implementação do ‘novo’ ensino médio.....	143
Figura 16 - Cronograma de Implementação do Ensino Médio Gaúcho .....	146
Figura 17 - Processo de implantação do ‘novo’ ensino médio.....	152
Figura 18 - Cronograma de implantação do ‘novo’ ensino médio .....	152

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- População de 4 a 17 anos que não frequenta a escola.....	98
Gráfico 2 - Evolução da proporção de alunos em tempo integral matriculados no Ensino Médio por rede de ensino.....	99
Gráfico 3 - Número de matrículas na educação profissional.....	100
Gráfico 4 - Área de conhecimento dos professores participantes da pesquisa.....	183
Gráfico 5 - Tempo de atuação dos professores no Ensino Médio.....	184
Gráfico 6 - Mudanças realizadas na escola a partir do ‘novo’ ensino médio.....	186
Gráfico 7 - Mudanças realizadas na escola a partir do ‘novo’ ensino médio.....	186
Gráfico 8 - Leitura das legislações do ‘novo’ ensino médio.....	193

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: 1996 - 2018.....	71
Quadro 2 - Percurso Metodológico .....	121
Quadro 3 - Legislação do Novo Ensino Médio Brasileiro .....	126
Quadro 4 - Menções de Projeto de vida na legislação do ‘novo’ ensino médio.....	166
Quadro 5 - Dimensões de Educação Integral e Formação integral na legislação do ‘novo’ ensino médio .....	171
Quadro 6 - Itinerários formativos ofertados nas escolas investigadas.....	187
Quadro 7 - Descrição dos professores que estão desenvolvendo os itinerários formativos ...	188
Quadro 8 - Atuação dos professores no projeto de vida.....	190
Quadro 9 - Temas abordados nas formações.....	193
Quadro 10 - Compreensões da proposição curricular do ‘novo’ ensino médio .....	197
Quadro 11 - Síntese da organização curricular do RCG .....	198
Quadro 12 - Síntese da proposição do currículo do ‘novo’ ensino médio .....	199
Quadro 13 - Síntese da proposição do currículo do ‘novo’ ensino médio .....	200
Quadro 14 - Categorias analíticas sobre a organização do planejamento .....	202
Quadro 15 - Categorias analíticas sobre planejamento por área de conhecimento .....	205
Quadro 16 - Categorias analíticas do planejamento do currículo do Ensino Médio .....	206
Quadro 17 - Categorias analíticas da seleção do conhecimento do NEM.....	209
Quadro 18 - Seleção do conhecimento escolar no currículo do ‘novo’ ensino médio .....	211

## LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEED	Conselho Estadual de Educação
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação do RS
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPCEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PAR	Planos de Ação Articulada
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação
SINEPE/RS	Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul
SISU	Sistema Unificado de Seleção
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 ARRANJOS TEÓRICOS E DISCURSIVOS DO CAMPO: O CONHECIMENTO ESCOLAR COMO CENTRALIDADE DO CURRÍCULO.....</b>	<b>25</b>
2.1 Conhecimento escolar: o objeto central nas discussões curriculares .....	26
2.2 Conhecimento e capital cognitivo: uma crítica ao conhecimento utilitarista e performático.....	33
2.3 Sentidos do conhecimento escolar: “qual é o conhecimento mais valioso?” .....	39
2.4 O lugar do conhecimento escolar no currículo da escola contemporânea .....	45
2.4.1 Currículo e conhecimento escolar como dispositivo de mudança da escola.....	48
2.5 Conhecimento escolar: cartografia do conceito nas pesquisas em educação .....	51
2.5.1 Conhecimento científico, empírico e escolar: tipologia .....	52
2.5.2 Conhecimento escolar e a relação entre sujeitos, contextos e culturas .....	57
2.5.3 Conhecimento escolar como democratização do ensino .....	60
2.5.4 Conhecimento como problematização humana, significação e formação.....	61
2.5.5 Seleção do conhecimento e o processo de escolarização .....	65
<b>3 POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONHECIMENTO ESCOLAR.....</b>	<b>70</b>
3.1 As políticas curriculares do Ensino Médio: da LDB às DCNEM .....	72
3.2 Os engendramentos das ‘novas’ políticas de Ensino Médio: a escola democrática frente às racionalidades neoliberais .....	81
3.3 O Ensino Médio brasileiro, cenários do presente: contextos plurais, desiguais e complexos .....	93
<b>4 A PESQUISA EM POLÍTICAS CURRICULARES A PARTIR DA “TEORIA DE ATUAÇÃO” .....</b>	<b>102</b>
4.1 Os pressupostos teóricos orientadores da análise: “Teoria de Atuação da Política” .....	104
4.2 A política em análise: o Referencial Curricular Gaúcho.....	108
4.2.1 Dos procedimentos metodológicos: a análise documental .....	116
4.3 Os sujeitos em atuação das políticas: os professores do Ensino Médio .....	117
<b>5 POLÍTICA CURRICULAR, CONHECIMENTO ESCOLAR E RACIONALIDADE NEOLIBERAL: NOTAS CRÍTICAS DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>123</b>

<b>5.1 Implicações das políticas curriculares na educação das juventudes: a lei do ‘novo’ Ensino médio em atuação .....</b>	<b>124</b>
5.1.1 A lei 13.415 e sua estruturação no Referencial Curricular Gaúcho .....	132
5.1.2 A ‘nova gestão pública’ na educação e seus reflexos na construção do Referencial Curricular Gaúcho .....	141
5.1.3 As escolas-pilotos: quem são e por que são .....	149
<b>5.2 A gramática do ‘Novo’ Ensino Médio: quais intencionalidades para tais direcionadores curriculares.....</b>	<b>154</b>
5.2.1 O currículo do ensino médio: retórica discursiva de uma ‘aprendizagem flexível’ .....	155
5.2.2 O currículo do ensino médio e a individualização dos jovens sujeitos: a busca individual e preparatória como proposição do novo currículo .....	165
<b>6 CONCEPÇÃO, SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR DO ‘NOVO’ ENSINO MÉDIO: A POLÍTICA ATUADA PELOS PROFESSORES ...</b>	<b>181</b>
<b>6.1 A reforma do ‘novo’ Ensino Médio e seus desdobramentos na escola: De que mudanças estamos tratando?.....</b>	<b>184</b>
<b>6.2 A política curricular do RCG no olhar dos professores: compreensões curriculares acerca do ‘novo’ ensino médio.....</b>	<b>191</b>
<b>6.3 A organização e seleção curricular no Ensino Médio Gaúcho: concepção de conhecimento escolar.....</b>	<b>196</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>237</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os Estudos Curriculares, enquanto campo acadêmico derivado das Ciências da Educação, apresentam inúmeras problematizações acerca do currículo escolar a partir de diferentes e, por vezes, divergentes concepções e compreensões: sejam elas epistemológicas, conceituais, políticas, metodológicas e contextuais (PACHECO, 2014; SACRISTÁN, 2013; MOREIRA E CANDAU, 2007). As diferentes tradições curriculares – tecnicista, crítica, pós-crítica, realista social, estruturalista, pós-estruturalista, dentre outras – apontam algumas controvérsias acerca de qual currículo melhor responde aos objetivos da escolarização, porém há um consenso entre elas, qual seja: a centralidade do conhecimento escolar nas discussões curriculares (PACHECO, 2014; YOUNG, 2010; GABRIEL, 2013).

O conhecimento escolar, nas políticas curriculares, assim exposto, é objeto potente de análise, uma vez que se identifica, a partir dele, a oportunidade de: problematizar o processo de escolarização a partir dos conhecimentos escolares; analisar como as políticas curriculares tratam o conhecimento escolar; analisar os propósitos formativos dos conhecimentos escolares expostos nas políticas curriculares; identificar se contribuem ou não para as oportunidades de emancipação dos sujeitos; analisar a interferência e os interesses políticos e econômicos mediante o conhecimento proposto, dentre outras problematizações.

Tais questões, assim como a definição de qual conhecimento é socialmente válido na sociedade contemporânea, estão em permanente debate. Pacheco (2003), em um exercício de sistematização, descreve que os processos de seleção, organização e compreensão do conhecimento são marcados por disputas epistemológicas, culturais, econômicas e políticas, situando-os como campo de tensões, ambivalências e deslocamentos. Nesse escopo, reconhecemos que o conhecimento nunca foi parte neutra do currículo, contudo, há na literatura atual uma análise sofisticada na identificação e compreensão de quanto o conhecimento escolar vincula-se a uma produção econômica e neoliberal do nosso tempo, como decorrem os estudos de Gabriel (2014; 2013; 2017), Libâneo (2020; 2018), Galian e Santos (2018), Pacheco (2013), Pacheco e Pestana (2014), Ferretti e Silva (2019); Silva (2020; 2016) e Silva e Galian (2016). Nesse sentido, atribuímos relevância científica à continuidade desses estudos a partir dessa tese.

*Que conhecimento é mais valioso?* (PINAR, 2007; PACHECO, 2014; YOUNG, 2010) instiga-nos a analisar as racionalidades em educação e currículo – Estado, sujeito e mercado (PACHECO, 2010) –, identificando as armadilhas da racionalidade neoliberal que adentram de forma sofisticada nos textos curriculares, problematizando a economização da educação (CASTELLS, 1999). Também identificamos o tema vinculado aos atuais debates em curso nas

teorizações sociais contemporâneas: “sociedade do conhecimento” (DRUCKER, 1993), “sociedade da informação” (CASTELLS, 1999) e “capitalismo cognitivo” (CORSANI, 2003), dentre outras caracterizações emergentes na atualidade. Considerando a atual economização da vida e do conhecimento que, ao longo desta tese, escolhemos considerar, a partir de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não apenas como uma doutrina econômica, mas como uma racionalidade orientadora que produz subjetividades e formas de abarcar o mundo e seus contextos, adentrando o campo educacional.

Estudos internacionais, como os de Pacheco (2014), Ball *et al.* (2016), Young (2010), Dardot e Laval (2016), Sacristán (2013), Sennett (2008), Pérez Gómez (2017), Apple (2013) e Pinar (2007), de perspectivas teóricas heterogêneas, foram importantes para nosso diagnóstico e ofereceram significativas lentes analíticas para compreender o conhecimento no contexto da produção das políticas econômicas e curriculares. No Brasil, precursores como Silva (2007), Lopes e Macedo (2011), Veiga-Neto (2007), Gabriel (2013), Moreira e Candau (2007) e Duarte (2016), ainda que situados em tradições diferentes, problematizaram o currículo brasileiro e o poder hegemônico de alguns grupos acerca de qual conhecimento deve ser ofertado na escola brasileira.

Sob tais condições teóricas interessou-nos investigar: *Que concepções curriculares conduziram a seleção, a organização e a compreensão do conhecimento escolar no currículo do Ensino Médio no Rio Grande do Sul a partir da implantação do Referencial Curricular Gaúcho?* Para produzir tal problematização, lançamos mão do seguinte objetivo central da pesquisa: *analisar as concepções curriculares do processo de seleção, organização e compreensão do conhecimento escolar no currículo do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, a partir da implantação do Referencial Curricular Gaúcho.*

Para condução da investigação, percorremos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as políticas curriculares do Ensino Médio na última década, compreendendo os entrelaçamentos entre os conceitos de currículo e conhecimento escolar com os propósitos formativos da escola;
- Compreender o conceito de conhecimento escolar evidenciado no Referencial Curricular Gaúcho;
- Identificar quais concepções de conhecimento escolar foram operadas pelos professores das Escolas-piloto, na atuação da implementação do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio;
- Analisar os fatores operantes, na concepção docente, ao selecionar os conhecimentos escolares do Ensino Médio no planejamento curricular.

O estudo investigativo se deu a partir da análise documental do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e da pesquisa empírica a partir de aplicação de questionário online, com participação professores e professoras do Ensino Médio das escolas-piloto do Rio Grande do Sul, a fim de investigar a atuação dos professores na política educacional: o RCG. Os sujeitos da pesquisa foram docentes de escolas públicas do Rio Grande do Sul denominadas *escolas-piloto* do novo Ensino Médio. De posse do mapeamento das 298 escolas designadas *escolas-piloto* do ensino médio gaúcho, selecionamos 48 escolas de modo a contemplar diferentes Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e municípios distintos. Das 48 escolas convidadas para a participação da pesquisa 14 responderam ao questionário online, abrangendo, desse modo, 35 professores; 9 municípios – Alvorada; Canoas; São Leopoldo; Rio Grande; Esteio; Santo Angelo; Uruguaiana, Osório e Santa Cruz do Sul – e 8 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) – 2ª, 6ª, 10ª, 11ª, 14ª, 18ª, 27ª, 28ª. As similaridades entre as escolas seguiram os seguintes critérios: todas são escolas públicas, do estado do Rio Grande do Sul e, além de serem escolas-piloto, estavam em fase de implantação do RCG e do novo Ensino Médio. A metodologia foi direcionada a partir das lentes teórico-analíticas de Stephen J. Ball (2016) e colaboradores, analisando a política como “*Teoria de Atuação*” ou “*Estratégia Discursiva*”, entrelaçando três facetas constituintes de análise: “*o material, o interpretativo e o discursivo*”.

Desse modo, o campo analítico foi a política do Referencial Curricular Gaúcho na prática, a partir da compreensão de como os professores operaram/operam e atuaram/atuam na seleção dos conhecimentos escolares do currículo do novo Ensino Médio. Nesse intento, consideramos a política em si (o material), o conhecimento da escola sobre a política (interpretação) e as escolhas metodológicas e conceituais dos professores (discurso) como dispositivos importantes para a compreensão das decisões curriculares tomadas pelos professores na compreensão, na seleção e nos sentidos atribuídos aos conhecimentos escolares para o currículo do Ensino Médio.

A hipótese com a qual nos movimentamos nas fases iniciais da investigação foi que o conhecimento escolar se tornou uma questão central na vida social e na política econômica da sociedade contemporânea, além de ser uma discussão “*incontornável*” do currículo escolar (CASTRO; GABRIEL, 2013). Nesse sentido, nos interessou aprofundar os modos de constituição e os sentidos atribuídos ao conhecimento no processo de seleção e organização, aprofundando o conceito, bem como a problematização dos termos dessa nova gramática que adentra o tema a partir da emergência e consolidação do neoliberalismo.

Como já disposto, o conhecimento escolar é constitutivo do currículo e atravessado pela disputa política e econômica, tornando-se, por vezes, campo controverso, uma vez que deriva dos processos curriculares, sociais, culturais, econômicos e políticos (SILVA, 2007; APPLE, 2006; BALL, 2016). Essa elaboração conceitual contribuiu com argumentos mais consistentes na eleição e discussão de quais conhecimentos escolares são necessários à escola contemporânea para que sejam relevantes e significativos e que estejam a serviço da emancipação dos sujeitos, do desenvolvimento pessoal, da autonomia (pessoal, intelectual e social) e da contribuição para o bem-estar comum (HARDT; NEGRI, 2016), aqui entendido não como um bem em si mesmo, um lugar ou objeto, mas como uma instituição que se realiza na esfera coletiva e, para todos, a partir da ética da liberdade.

Aliada a essas abordagens, identificamos, na conjuntura das novas políticas curriculares de construção e implementação de marcos regulatórios nacionais e regionais, oportunidade para problematizar o conhecimento escolar no currículo do Ensino Médio brasileiro, o que confere relevância social a essa pesquisa. De ordem nacional, problematizamos a reforma do novo Ensino Médio (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), que estabeleceu diretrizes e apontou novos contornos curriculares, políticos e contextuais para o currículo das juventudes no Brasil. Alvo de críticas e muitas discussões, a lei aponta elementos importantes que foram analisados neste estudo acerca do conhecimento escolar, da flexibilidade curricular, da educação em tempo integral, da articulação da educação profissional dentro do currículo regular e dos itinerários formativos (DESCHAMPS, 2018).

A aprovação da reforma do novo Ensino Médio ancora amplo e divergente debate na sociedade, pondo lentes nas agruras históricas do currículo do Ensino Médio brasileiro<sup>1</sup>. Desde sua apresentação pública sob o formato de Medida Provisória (Nº 746, de 22 de setembro de 2016) até as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018), a etapa de escolarização do Ensino Médio tornou-se alvo de discordância acerca de seu propósito formativo para a escolarização juvenil. Entendemos que, ao designar apenas competências e habilidades genéricas nas áreas de conhecimento; obrigatoriedade somente de língua portuguesa e matemática; itinerários formativos eletivos, com carga horária bastante elevada e educação profissional nesse portfólio de escolhas, há indícios de uma

---

<sup>1</sup> Estudos importantes para o debate foram propostos por Mônica Ribeiro da Silva e Celso João Ferretti de forma contundente: Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n.º 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia (2017) e A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso (2018). Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto também apontaram contribuições para o debate crítico: “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil (2017) e Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016 (2016).

abordagem utilitarista do conhecimento escolar, uma visão dual do ensino propedêutico *versus* ensino profissional e um esvaziamento do caráter formativo já previsto na LDB quanto aos objetivos do Ensino Médio (FERRETTI; SILVA, 2017, 2018, 2022; RAMOS; FRIGOTTO, 2016, 2017).

Na esfera estadual, incidiu a instituição da política de estado por meio do Referencial Curricular Gaúcho (Portaria Nº 45, de 08 de fevereiro de 2018), documento que formaliza a política de colaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017). Esse documento normativo foi elaborado em regime de colaboração, que definiu o conjunto de aprendizagens essenciais para o território do Rio Grande do Sul. No seu texto introdutório, aponta que tal política destaca-se pelo reconhecimento da educação escolarizada no sentido de *Território*, aqui entendido não apenas como espaço físico e geográfico, mas *locus* de subjetividades da formação integral dos sujeitos, ou seja, a política se propõe a pensar a escolarização a partir de oportunidades para todos, independentemente dos sistemas de ensino, da rede pública ou privada, com foco na equidade e superação das desigualdades. O documento corrobora o princípio da gestão democrática e colaborativa, refletindo, na sua forma de escrita, a participação de diversos setores da educação gaúcha, “unindo esforços, conhecimentos, trajetórias, experiências e otimizando recursos” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17).

Os contextos e relevâncias da pesquisa mencionados anteriormente, sejam científicos, sociais e políticos, corroboram com minha trajetória de pesquisadora desde o curso de Pedagogia – Supervisão Escolar (concluído em 2005, no UNILASALLE), a especialização em Gestão e Planejamento escolar (concluída em 2007, no UNILASALLE) e o Mestrado em Educação (concluído em 2014, na PUCRS). Trilhei caminhos profícuos na formação, que me fizeram estruturar convicções, além de desejos e motivações pessoais, como imperativos da ousadia de gestar uma escola e, com ela, a vontade de que seja um lugar de emancipação, de reconhecimento das subjetividades, das diversidades, dos conhecimentos, dos saberes e das capacidades de pensar o mundo. Nóvoa (2002, p. 56) nomeou essa capacidade reflexiva de “trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola”. É assim que entendo a educação, vinculada aos projetos de vidas de quem ensina e de quem aprende, em que todos são imbricados, afetados e, possivelmente, transformados.

Pensando assim, atuando na Educação Básica como professora dos anos iniciais, como supervisora pedagógica, como gestora educacional (direção e vice-direção educacional) e, no Ensino Superior, no curso de Pedagogia na área da didática, planejamento curricular, estágio curricular e gestão escolar, identifiquei elementos para pensar as políticas curriculares,

especificamente o conhecimento escolar, como dispositivo curricular; conjunto de significados e significantes; objeto analítico de fenômenos culturais, sociais, históricos e naturais, perspectivados socialmente como condição aos sujeitos.

Enquanto assumo e vivo esse lugar de pesquisadora no doutorado, sou/somos assolados por uma pandemia jamais descrita na história: a pandemia do Coronavírus – Covid-19. Hoje<sup>2</sup>, são 532 mil mortos no Brasil. Vidas impactadas, reestruturadas e atravessadas pela dor da morte, da fome, do medo e de um futuro incerto. Isolamento social, restrição na atuação presencial, impacto na economia, negligência do governo, ineficiência do Estado, falta de política para a crise, escolas fechadas presencialmente e inúmeras iniciativas e tentativas de sobreviver e fazer educação em meio à crise sanitária e humanitária vivida.

Esse lugar objetivo e subjetivo que a pandemia tomou na minha vida pessoal, profissional e acadêmica impactou de forma direta no tempo de produção acadêmica e na relação presencial com as aulas na pós-graduação na Unisinos. A mediação tecnológica foi o alcance rápido para o acesso ao conhecimento, porém ela transpõe outro formato relacional entre os sujeitos que, na minha experiência, minimizam as trocas e os aprofundamentos. O trabalho na escola assumiu uma proporção enorme na minha vida, pois, em uma semana, precisamos “criar” uma nova escola: digital, à distância e com novos métodos de aprender e ensinar. Os papéis, de certa forma, se inverteram entre família e escola, e o professor precisou descrever como se explicita e se propõe tal experiência curricular para que a família nos ajudasse nessa tarefa de ensinar.

Na escola da pandemia, o conhecimento escolar também assumiu um lugar de compromisso e explicitação do princípio da escolarização. Foi necessário repensar a seleção, a organização e os sentidos que atribuímos a ele nesse tempo de educação remota e em casa. Os planejamentos e as metodologias foram ressignificados, e a relação cotidiana tornou-se a distância e tecnológica. O lugar habitual da docência foi “invadido”, atingindo diretamente o *modus operandi* da atuação dos professores. De uma escola real, presencial, relacional e regulada pelo convívio diário entre professor, estudante e o conhecimento, passamos, de um dia para o outro, para uma escola vazia fisicamente, com conhecimento a distância, interação exclusivamente virtual e a necessária reinvenção de pensar o modo de como se produz conhecimento e como se estabelece relação com os sujeitos.

É na soma desses contextos – pessoal, educacional e social – que esse estudo se insere no propósito de problematizar as políticas curriculares, mais especificamente, o conhecimento

---

<sup>2</sup> Dados do Ministério da Saúde no dia 10 de julho de 2021.

escolar, compartilhando interpretações, argumentos e valores que atribuímos a eles no currículo sob o olhar dos professores. As indagações e reflexões acerca da pandemia são inúmeras diante de tamanho desafio educacional, mas nos munimos da esperança de que a “pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver, quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum” (SANTOS, 2020, p. 29). Essas reflexões constituem-se em possibilidades de interpretações e novas configurações que são tecidas quando o texto se encontra com o contexto, constituindo o que James Beane (2003, p. 95) chama de “integração significativa da experiência e de conhecimento”.

É a partir de tais perspectivas, análises, contextos e desafios do currículo para o ensino médio que a presente pesquisa se estrutura em cinco capítulos para dar visibilidade a tais questões. No capítulo 1, intitulado *Arranjos teóricos e discursivos do campo curricular: o conhecimento escolar como centralidade do currículo*, apontamos conceitos estruturantes para a tese a partir das discussões de Young (2010), Pacheco (2014), Gabriel (2013), Lopes e Macedo (2011), Moreira e Candau (2007), na busca de elucidar amparo teórico para o campo pesquisado, apontando discussões do currículo e do conhecimento escolar engendradas na história e no contexto das políticas curriculares. Tal elucidação dos arranjos teóricos e discursivos disponíveis no campo nos incitam a pensar os contextos de “injustiça social cognitiva” (SANTOS, 2010), nos quais o conhecimento escolar é socialmente distribuído desigualmente. As cinco seções do capítulo buscam desenvolver o tema do conhecimento escolar como objeto central das discussões curriculares; o conhecimento utilitarista e performático; os sentidos de conhecimento; o lugar do conhecimento na escola e por fim uma cartografia do tema nas pesquisas em educação.

No capítulo 2, *Políticas curriculares do ensino médio e as implicações no conhecimento escolar*, abordaremos os aportes legais e contextuais das políticas curriculares do Ensino Médio com o propósito de mapear algumas dessas políticas, analisando seus impactos para o processo de escolarização das juventudes, buscando identificar o tratamento dado ao conhecimento escolar nos documentos curriculares e, em decorrência, seus objetivos formativos para a escolarização dos jovens. O recorte legal e temporal foi da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 de 1996, ao Referencial Curricular Gaúcho (2018), marcando as problematizações que são inerentes ao papel formativo do currículo da escola. As seções desse capítulo tratam das políticas do EM desde a LDB às DCNEM; logo, analisam os engendramentos da política do novo EM e por fim contextualizam o ensino médio brasileiro atual.

O capítulo 3, nomeado *A Pesquisa em políticas curriculares a partir da “Teoria de Atuação”*, detalhará os procedimentos metodológicos da pesquisa e a teorização escolhida para tal estudo. Descreverá os pressupostos metodológicos orientadores de análise; os procedimentos metodológicos a partir da análise documental do Referencial Curricular Gaúcho, e a pesquisa de campo a partir do questionário online com 35 professores provenientes de 14 escolas escolas-piloto do novo Ensino Médio do Rio Grande do Sul distribuídas em 9 municípios e 7 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

*Política curricular, conhecimento escolar e racionalidade neoliberal: notas críticas da atual reforma do ensino médio* é o quarto capítulo dessa tese que apontará os resultados do estudo a partir da análise documental do RCG. A primeira seção trabalha as implicações das políticas curriculares na educação das juventudes; como a lei 13.415 se organizou e incorporou no RCG; a ‘nova gestão pública’ na educação e seus reflexos no RCG e uma caracterização das escolas denominadas e escolhidas piloto, buscando compreender quais concepções estruturam e/ou explicitam as escolhas realizadas pela nova lei. Na segunda seção, estabeleceremos diálogos com essas unidades de sentido selecionadas *a priori*, que marcam o currículo do denominado ‘novo ensino médio’, sendo elas: *flexibilização curricular; itinerários formativos; formação geral básica; projeto de vida; protagonismo juvenil; educação integral e competências socioemocionais*, interpelando quais conhecimentos escolares foram selecionados para a educação das juventudes.

O quinto capítulo, nominado **Concepção, seleção e organização do conhecimento escolar do ‘novo Ensino Médio’: a política atuada pelos professores**, discorrerá sobre os resultados da pesquisa com os professores do novo ensino médio. As seções trabalharão as compreensões curriculares acerca do conhecimento escolar disposto no novo ensino médio; as mudanças da reforma e como elas foram discutidas, apropriadas e implementadas pelos professores, e por fim como aconteceu a organização e seleção dos conhecimentos escolares a partir do planejamento docente, retratando as concepções de conhecimento escolar, objetivo dessa tese.

No decorrer da presente investigação, ao mobilizar a análise crítica a partir dos documentos curriculares e campo empírico, sustentamos a tese de que, no processo de implementação do Referencial Curricular Gaúcho, **a) a concepção de conhecimento escolar define-se de caráter instrumental, com habilidades e competências restritas e vinculadas ao mundo do trabalho, portanto mostra-se tecnicista e utilitarista retrocedendo na concepção de educação integral; b) a racionalidade política da reforma é pautada na empresarização da educação, em que os princípios do gerencialismo, da eficiência**

**individual e do desempenho são arcabouços da lógica operante; c) a formação e atuação do docente é precarizada, desrespeitada e desqualificada ao delegar itinerários formativos em trilhas e áreas de conhecimento.** Identificamos que as principais concepções e os principais sentidos de conhecimento escolar operados pelos professores ao selecionarem os conhecimentos: seguiram a matriz de referência (BNCC e RCG); consideraram as estratégias metodológicas; selecionaram a partir da relevância do conteúdo e a partir da cronologia do conteúdo; levaram em consideração a avaliação de larga escala e o contexto e aprendizagem do aluno. Ao final, como alternativa crítica ao desenvolvimento de políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, apostamos em três dimensões constituintes, quais sejam: **a) a escola para o comum, b) uma governança escolar democrática como natureza política da escola; c) conhecimentos científico, crítico e social na reconfiguração dos conhecimentos escolares.**

Com esse intento, as discussões empreendidas nesse estudo acerca do conhecimento foram analisadas, interpretadas e problematizadas a partir de uma postura epistêmica, pensando nas múltiplas dimensões que configuram as políticas curriculares e suas interposições entre educação, currículo e políticas. Entendemos que o currículo e a formação dos sujeitos são sempre perspectivados a partir da compreensão desses referenciais teóricos e contextuais. Assim, que este estudo amplie o nosso campo de interlocuções e nos ajude a pensar formas de participar das lutas que atravessam o campo educacional no compromisso com práticas curriculares democráticas e conhecimentos relevantes, democráticos e significativos aos contextos.

## 2 ARRANJOS TEÓRICOS E DISCURSIVOS DO CAMPO: O CONHECIMENTO ESCOLAR COMO CENTRALIDADE DO CURRÍCULO

Este capítulo se inscreve na busca heurística de diferentes abordagens para pensar o currículo tendo como recorte privilegiado o conhecimento escolar a partir de diferentes arranjos teóricos e discursivos. Essa intenção traduz não apenas as escolhas teóricas, mas a indagação subjacente ao debate político, epistemológico e econômico sobre a escola face às problematizações que interpelam e atravessam essa instituição na contemporaneidade. Essa possibilidade de interpretação dos arranjos teóricos e discursivos disponíveis no campo nos incita a pensar os contextos adversos, desiguais e por vezes falíveis do currículo da escola como uma “injustiça social cognitiva” (SANTOS, 2010), visto que o conhecimento escolar é desigualmente distribuído na sociedade brasileira. Carmen Teresa Gabriel (2016, p. 108) corrobora essa crítica quando indaga: “Como entrar na disputa pela definição de uma escola pública democrática para todos sem problematizar o conhecimento selecionado e legitimado para ser ensinado e aprendido nessa instituição?”.

Estudos recentes de diferentes áreas disciplinares, quando colocam sob análise o conhecimento escolar, os sentidos que atribuímos a ele e o processo de seleção, identificam três argumentos importantes para o debate: um diz respeito sobre qual conhecimento estamos falando; o outro trata sobre como esse conhecimento atribui valor ao sujeito e seu contexto; e, por fim, como esse conhecimento contribui para a emancipação e igualdade de oportunidades aos sujeitos (DUBET, 2004; FRASER, 2006).

Outros estudos discutem e problematizam o campo quando o conhecimento escolar está vinculado à razão econômica (LAVAL, 2019), o que é tratado como *economicismo* da educação e cujo axioma é que a escola só tem sentido quando está a serviço do mercado e da economia. Com a prescrição do “aprender para toda a vida” ou do “aprender a aprender”, determinando competências e habilidades no currículo nacional, esse currículo instrumental ou de resultados prevê um novo conceito de sujeito e de escolarização, “[...] caracterizado pela competitividade, por meio da promoção de uma racionalidade empresarial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331), e fazendo “[emergir], nessas condições, uma escola preocupada em potencializar o capital humano” (SILVA, 2015, p. 31). O foco, portanto, não é mais a transformação social, a realização pessoal e o desenvolvimento de conhecimentos emancipatórios, mas um conhecimento tratado como princípio produtivo.

Dentre essas perspectivas, destacam-se as abordagens discursivas e teóricas produzidas em estudos internacionais já citados na introdução desta pesquisa, tais como Pacheco (2014),

Ball (2016), Young (2010), Sacristán (2013), Pérez Gómez (2017) e Pinar (2007). Estes são trabalhos importantes para arquitetar lentes analíticas para compreender o conhecimento no contexto da produção das políticas econômicas e curriculares. No Brasil, referendamos Silva (2007), Lemos e Macedo (2011), Libâneo (2012; 2018); Moreira e Candau (2007), Gabriel (2016) e Duarte (2016), autores que problematizam o currículo brasileiro e o poder hegemônico de alguns grupos com relação a qual conhecimento é acessado na escola brasileira.

Nesse sentido, cabe-nos indagar, como Young (2013, p. 13): “qual é o importante conhecimento que os alunos deveriam ser capazes de adquirir na escola?”. O autor nos leva a pensar uma *teoria do conhecimento*, na qual o papel da escola é o do conhecimento especializado, que se atravessa pelo contexto e pelas diferentes formas que pode assumir na escola. Desse modo, aprofundaremos algumas ideias no presente capítulo organizado em cinco seções. A primeira, *Conhecimento escolar: o objeto central nas discussões curriculares*, explicita alguns conceitos sobre o tema em estudo. Na sequência, trabalhamos algumas problematizações contextuais e políticas na seção *conhecimento e capital cognitivo: uma crítica ao conhecimento utilitarista e performático*. Com um abordagem propositiva, apresentamos *sentidos do conhecimento escolar: qual é o conhecimento mais valioso?*, a partir dos conceitos de “conhecimentos escolares relevantes”, de Moreira e Candau (2007), “conhecimento poderoso” como um princípio curricular, com base em Young (2007, 2010, 2016) e conhecimento como “habilidades humanas para construir projetos de vida”, de Pérez Gómez (2017). Na sequência, discutimos o lugar do conhecimento escolar no currículo da escola contemporânea. E, por fim, realizamos um mapeamento reflexivo do objeto de análise dessa tese nas pesquisas brasileiras, incluindo teses, dissertações e artigos científicos, como estado da arte.

Esse intento pressupõe reconhecer, na perspectiva crítica aqui assumida, a possibilidade de pensar politicamente o conhecimento escolar como questão central no currículo escolar.

## **2.1 Conhecimento escolar: o objeto central nas discussões curriculares**

Os argumentos desenvolvidos nesta seção irão ao encontro dos estudos que reconhecem a potencialidade crítica que contribui para alterar sentidos historicamente sedimentados e que presumem a relação conhecimento-contexto-cultura – hegemônica nas disputas – sem, contudo, despolitizar o debate. Ao utilizarmos esses termos, mobilizamos os sentidos de sujeito, realidade social e ação política, que serão sempre significados de forma heterogênea e, por vezes, contraditórias.

Nos estudos *Los contenidos, una reflexión necesaria* (2017), José Gimeno Sacristán e companheiros mostram que a inobservância da relação existente entre conhecimento e contexto, teoria e empiria, cultura e conteúdos escolares, política e formação dos sujeitos pode incorrer em um equívoco de implicação epistemológica, política e ética na produção e entendimento sobre qual conhecimento escolar estamos tratando. Nesse sentido, estamos assumindo que a discussão sobre o conhecimento escolar não é neutra, tampouco ingênua: trata-se, portanto, de um “território em disputa”, como já preconizava Tomaz Tadeu da Silva (2007). É a partir desse pressuposto que apontamos alguns conceitos sobre o que seja conhecimento escolar. Tratamos do tema não como uma verdade científica e objetiva, mas como uma construção cultural, social e econômica, reconhecendo que conhecimento, cultura e contexto são constructos teóricos e empíricos, uma vez que o conhecimento é sempre contextual, conceitual e relacionado a verdades provisórias.

Em importante sistematização para o campo, Alice Casemiro Lopes e Elisabete Macedo (2011) descrevem que, dependendo das finalidades da escolarização e da concepção de conhecimento defendidas, surgem quatro diferentes perspectivas de análise: perspectiva acadêmica, instrumental, progressista e crítica. Desse modo,

A discussão sobre o conhecimento escolar no campo do currículo parece oscilar entre o relativismo da aceitação de múltiplos saberes como igualmente válidos como conhecimentos e o universalismo de considerar a existência de alguns saberes com um valor de verdade superior aos demais (LOPES, MACEDO, 2011, p. 90).

Assim exposto, cabe indagar: qual conhecimento deve ser ensinado na escola? Nesse intento, problematizamos a validação de alguns conhecimentos em detrimento de outros, a qual legitima alguns e não outros, polarizando e segregando os conteúdos, as propostas pedagógicas e os sujeitos, podendo incorrer em alguns equívocos, quais sejam: colocar em lados opostos os saberes; pressupor que existe apenas uma única opção curricular relacionada a uma categoria de conhecimentos; e classificar saberes entre legitimados e não legitimados.

Manuel Castells Oliván (2002) renomado sociólogo espanhol, em sua obra *A Era da informação: economia, sociedade e cultura* discute o tema da sociedade do conhecimento e apresenta uma concepção de conhecimento escolar, distinguindo-o de informação:

Conhecimento: um conjunto de declarações organizadas sobre factos ou ideias, apresentando um julgamento ponderado ou o resultado experimental que é transmitido a outros por intermédio de algum meio de comunicação, de alguma forma sistemática. Informação são dados que foram organizados e comunicados. (CASTELLS, 2002, p. 20).

Essa distinção clara de Castells (2002) sublima que o conhecimento é objetivo e subjetivo, pois é pensamento, contexto, fato e experiência. Esse conceito pressupõe uma visão aberta de conhecimento, na qual ele é interpelado pela experiência e, conseqüentemente, pela cultura, deixando evidente que não se trata apenas da legitimação de verdades epistemológicas e sociais, mas também se institui em uma cultura letrada pela escola.

José Augusto Pacheco (2014.p. 14), importante interlocutor nesse estudo, diz que “não podemos compreender a escola e o seu currículo se o conhecimento não for questionado”. Continua o autor: “é o conhecimento, que traduz o que o currículo é em todos os seus processos e práticas de concepção, realização e avaliação (p. 78). Essa compreensão recupera o direito ao conhecimento como eixo estruturante do currículo, campo dinâmico de produção, reprodução e crítica, seleção e legitimação, confronto e silenciamentos diante da complexidade e diversidades contextuais e conceptuais.

O conhecimento, em outro entendimento, também pode ser percebido como o porta-voz dos objetivos curriculares, portanto “não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdo, mas disputa na produção de significados na escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93). São os processos de significação que darão autenticidade e relevância dos conhecimentos aos sujeitos, aos contextos e à sociedade. Até porque, conforme já apontado, a seleção é um processo demarcado por interesses políticos e econômicos, uma vez que “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2007, p. 46).

Lopes e Macedo (2011) acenam que, ao longo da história e das diferentes perspectivas teóricas, sempre foi problematizado qual conhecimento importa no currículo. Nesse sentido, é preciso entender as relações entre os diferentes saberes no currículo, sejam eles acadêmicos e científicos, historicamente sistematizados ou populares e experienciados pelos alunos em sua vida cotidiana (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). Ainda, para Lopes (1997, p. 106),

[...] o conhecimento escolar se constitui no embate com os diversos saberes sociais. A escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados a partir da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua reestruturação e sua recontextualização. É através desses processos que emergem configurações cognitivas tipicamente escolares, compondo uma cultura escolar *sui generis*, com marcas capazes de transcenderem os limites da escola.

A questão central é compreender essa dupla intenção intrínseca ao conhecimento escolar, ou seja, “ao mesmo tempo produzir configurações cognitivas próprias e socializar conhecimentos científicos e/ou eruditos e demais saberes selecionados pela escola” (LOPES, 1997, p. 105). A escola é, ao mesmo tempo, lugar de veiculação do conhecimento científico,

do saber experiencial e cotidiano, e é lugar de produção subjetiva do conhecimento, transformando-o. Outro ponto a ser discutido a respeito do conhecimento é apresentado por Lopes (1997, p. 108):

O segundo ponto a ser considerado é o questionamento à ideia do conhecimento universal como uma seleção do que há de melhor na cultura humana. Todo conhecimento é sempre uma seleção, com base em fatores político-econômicos, sociais, mas também epistemológicos, éticos ou estéticos, organizados historicamente. O conhecimento escolar, construído a partir dessa seleção cultural, envolve assim diferentes saberes sociais e associa indissolivelmente produção e reprodução.

Não se trata de fazer do conhecimento uma síntese ou redução, reconhecendo o que é científico e o que é cotidiano, nem mesmo uma aproximação ingênua e categorizada. Pelo contrário, trata-se de não hierarquizar esses conhecimentos e admitir que a diversidade faz da escola um lugar potente, plural e disponível aos diferentes conhecimentos. Essa capacidade de pensar o conhecimento escolar corrobora a premissa de um olhar vigilante e crítico às concepções dominantes. O caráter econômico e condicionado historicamente da seleção dos conhecimentos não deve nos furtar de problematizar a maior ou menor validade de um determinado conhecimento, considerando que todo conhecimento é legítimo.

Voltando aos estudos de Pacheco (2014), “o conhecimento pode ser visto como instrumento do homem que enriquece a sua existência e lhe fornece poder na exploração do mundo” (PACHECO, 2014, p. 34). Ao designar conhecimento como instrumento, Pacheco legitima não só as verdades epistêmicas, historicamente construídas, mas institucionaliza a cultura como elemento de compreensão e constituição do conhecimento.

É inegável a presença da experiência, da cultura e dos saberes na concepção de conhecimento. Mesmo carregando uma concepção histórica cartesiana e unilateral do conceito de ciência, evidenciamos argumentos suficientes para explicar o quanto os elementos citados são parte estruturantes do que entendemos por conhecimento. E esse entendimento é determinante, pois é da compreensão dele, por parte da escola, que são deliberadas as práticas educativas e as escolhas, sejam elas conceituais, metodológicas, avaliativas e relacionais. Além disso, “os conhecimentos transmitidos pela escola contribuem para a formação e a transformação da visão que os alunos têm da natureza, da sociedade, da vida humana, de si mesmos como indivíduos e das relações entre os seres humanos” (DUARTE, 2016, p. 80).

Nesse sentido, a preocupação com os processos de seleção do conhecimento é legítima e, por vezes, determinante para garantir um currículo com equidade, flexibilidade e disposições justas. Moreira (2007, p. 287) defende a necessidade de “se voltar a considerar mais

rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola”. Contribuindo para este pensamento, Saul e Silva (2011) acrescentam que

[...] o conhecimento, historicamente sistematizado pelas comunidades científicas, não pode ser concebido como uma racionalidade instrumental, uma técnica que legitima relações de poder enredadas nas práticas escolares convencionais. A racionalidade emancipatória inverte essa situação, colocando o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos. (SAUL; SILVA, 2011, p. 14).

Essa ideia trazida por Saul e Silva é potente e produz outras formas de pensar a escola e o conhecimento a partir da ideia de que o acervo científico acumulado na história da humanidade deve contribuir para a emancipação dos sujeitos, logo o conhecimento acumulado se reveste de recurso potente para que o sujeito, consciente e crítico, construa seu percurso de autoria no mundo.

Em outra perspectiva teórica, os estudos de Michael Young (2016) são importantes para a compreensão de qual conhecimento estamos tratando quando olhamos na perspectiva da finalidade e função social da escola. Ao cunhar o termo de “conhecimento poderoso” como princípio curricular, Young ancora suas ideias em duas afirmações: “(i) há um ‘melhor conhecimento’ em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento” (YOUNG, 2016, p. 33). Segundo o autor, o conhecimento poderoso é aquele que é especializado, ou seja, o “conhecimento poderoso é aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos” (YOUNG, 2016, p. 34). Esclarece o autor: “O conhecimento curricular – ou disciplinar – é independente do contexto, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido” (YOUNG, 2016, p. 34).

Em qualquer discussão sobre currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Não se trata de que um seja “bom” e o outro, “ruim”. É que eles **têm estruturas diferentes e finalidades diferentes**. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é independente do contexto, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência. (YOUNG, 2016, p. 34, grifo nosso).

Essa discussão didática do conhecimento propõe analisá-lo na perspectiva da relação complementar entre as suas diversas funções e não simplesmente classificá-lo. O conhecimento está a serviço do currículo e do sujeito que queremos constituir. O “conhecimento poderoso” não é o conhecimento só da experiência ou da prática, mas o conhecimento especializado, inspirado na academia e na comunidade dos especialistas, o conhecimento que seja capaz de fornecer parâmetros de compreensão do mundo. Há uma interdependência do conhecimento relativo ao contexto, e cabe ao professor a tarefa de conduzir os alunos a avançarem no conhecimento para além de suas experiências.

Michael Young defende que a função da escola é a promoção do desenvolvimento intelectual do aluno e que a finalidade do currículo é a seleção do conhecimento poderoso, de modo que permita aos alunos compreenderem e atuarem no mundo em que vivem. Sugere, nesse sentido, duas premissas: que o conhecimento ofertado seja diferente daquele ao qual o aluno já tenha acesso; e que o conhecimento seja especializado, proveniente dos campos de conhecimento das disciplinas. Em publicação importante, Young *et al.* (2014, p. 155)<sup>3</sup> dizem que o “conhecimento é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele”. Nessa obra os autores citam a diretora de escola inglesa Carolyn Roberts que se dirige a gestores/professores defendendo a centralidade do conhecimento no currículo, diz ela:

- (1) O conhecimento vale a pena por si só. Digam isso para as crianças: nunca se desculpem pelo que precisam aprender.
- (2) As escolas transmitem o conhecimento compartilhado e poderoso em nome da sociedade. Nós ensinamos o que é preciso para dar sentido ao mundo e melhorá-lo.
- (3) O conhecimento compartilhado e poderoso é legitimado por meio de comunidades de aprendizagem. Precisamos nos manter em contato com as associações universitárias, de pesquisa e produção de conhecimento.
- (4) As crianças necessitam do conhecimento poderoso para entenderem e interpretarem o mundo. Sem ele, elas permanecem dependentes daqueles que o possuem.
- (5) O conhecimento poderoso é cognitivamente superior àquele necessário para a vida diária. Ele transcende e liberta as crianças da experiência cotidiana.
- (6) O conhecimento compartilhado e poderoso permite que as crianças cresçam e se tornem cidadãs engajadas. Como adultas, elas podem entender, cooperar e modelar o mundo juntas.
- (7) O conhecimento compartilhado é a base para uma democracia justa e sustentável. Cidadãos educados juntos compartilham um entendimento do bem comum.
- (8) É justo e equitativo que todas as crianças devam ter acesso a esse conhecimento. O conhecimento poderoso abre portas: deve estar disponível a todas as crianças.
- (9) A autoridade adulta legítima é exigida para a transmissão de conhecimento compartilhado. A autoridade do educador para transmitir conhecimento é dada e valorizada pela sociedade.
- (10) A relação pedagógica associa autoridade adulta, conhecimento poderoso e a sua transmissão. Precisamos de profissionais de qualidade para alcançar tudo isso para todas as nossas crianças. (Young *et al.*, 2014, p. 155-156).

---

<sup>3</sup> Knowledge and the future school: curriculum and social justice (YOUNG *et al.*, 2014).

Outra perspectiva potente nessa compreensão vem de Silva (2016; 2015), quando faz uma análise crítica sobre o lugar do conhecimento escolar no currículo brasileiro, observando que o conhecimento que é ensinado nas escolas “perfaz a constituição da modernidade pedagógica” (SILVA, 2016, p. 161). Todo conteúdo, quando é selecionado, passa por um processo de análise de critérios advindos dos processos sociais, culturais e políticos, ou seja, não são conteúdos ou processos neutros e estão a serviço de um sujeito a ser formado, como já sinalizado a partir de outros teóricos.

O autor, ao analisar as políticas de ampliação da jornada do currículo do Ensino Médio no Rio Grande do Sul e fazer um mapeamento das estratégias políticas de constituição do conhecimento escolar, apontou elementos analíticos importantes: as racionalidades políticas que vigoram na atualidade giram em torno do desenvolvimento econômico, da personalização de percursos e da proteção social; há ausência de uma preocupação com o conhecimento escolar voltado para o caráter formativo do sujeito; e a seleção dos conhecimentos é feita externamente aos processos escolares, preocupando-se com questões sociais e econômicas em detrimento do conhecimento escolar (SILVA, 2015). Esses argumentos apontados trazem preocupações legítimas para o currículo escolar, uma vez que a formação dos sujeitos a partir da seleção dos conhecimentos precisará coadunar com as intencionalidades da escola, compreendendo os seus objetivos e acima de tudo a diferença que existe entre conhecimento conceitual, próprio do currículo escolar, e o conhecimento de conteúdos cotidianos, advindos das experiências escolares e que capacita os sujeitos a compreenderem o mundo em relação a contextos específicos. A luta pelo conhecimento escolar legítimo é um compromisso no intento de que nenhum currículo deve, por si só, reproduzir desigualdades, ao contrário deve maximizar as oportunidades de acesso ao melhor conhecimento. As desigualdades na distribuição de recursos e patrimônio epistemológico devem ser reduzidas para melhorar as oportunidades educacionais.

Considerando o recorte aqui apresentado, asseguramos a importância de apresentar outras maneiras de pensar a tríade *conhecimentos, saberes e culturas*, assegurando que as experiências escolares e os conteúdos selecionados estejam vinculados a processos de autonomia, construção de identidades, emancipação, igualdade, diversidade e experiências relevantes. Isso significa apontar, em nossas análises, provocados pela emergência dos estudos críticos de currículo, outras leituras de sentidos possíveis de conhecimento, sujeito e contexto social, refutando o conhecimento utilitarista e performático. É o que propõe a próxima seção.

## 2.2 Conhecimento e capital cognitivo: uma crítica ao conhecimento utilitarista e performático

Aprofundando os argumentos já apresentados, identificamos, vinculados ao tema, marcas estruturantes do modelo neoliberal que são inseridas na sociedade e na escola de uma forma sofisticada com conceitos e linguagem própria: capital cognitivo, economia do conhecimento, gestão do conhecimento, performance cognitiva, performatividade, desempenho e tantos outros termos que vão delineando um novo modelo de conceber a educação, os conhecimentos escolares e as relações destes com os sujeitos (SENNETT, 2008; DARDOT; LAVAL, 2016; BALL, 2003; 2010; PACHECO, 2019).

Esses novos dispositivos operantes marcam a vida em sociedade e estabelecem novas interfaces para pensar o conhecimento escolar. Da instituição fabril – produção e produtos – à empresa – instituição fluida e inovadora –, o trabalho centra-se do corpo para o cérebro e marca o advento do capitalismo cognitivo (CORSANI, 2003). A escola prototipada da fábrica vai assumindo novas maneiras de se organizar e constituir-se como a empresa, assumindo um discurso por vezes mercadológico com o intento de inserir-se no mercado competitivo e dar respostas ao novo contexto. Lazzarato (2006) afirma que o capitalismo sempre foi a relação entre a tecnologia, o conhecimento e o capital. O que difere agora, no neoliberalismo, são as relações que se estabelecem e o tipo de tecnologia que é empreendida, pois são tecnologias que envolvem o desejo e a mente dos sujeitos, interferindo na subjetividade e nas suas relações com o trabalho.

Desse modo, o conhecimento movido pela economia está diretamente alinhado com o conceito de *capitalismo cognitivo*, para o qual avaliar, ranquear e medir o conhecimento são princípios de competitividade na escola, a mesma lógica de atuação das instituições que estão voltadas para metas e resultados, reproduzindo ou instaurando uma cultura utilitarista da escola. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de conhecimento está a serviço da lógica do mercado e da competição. Um exemplo que ilustre essa lógica foi o que se tornou a busca desenfreada pelas melhores posições no Enem<sup>4</sup>, como se apenas esse resultado fosse sinônimo de escola de excelência e como se apenas esse indicador determinasse ou identificasse a qualidade educacional dispensada em determinada escola. O conhecimento passa a ser mercadoria, serviço e recurso, “assume o lugar de vetor das inovações e das dinâmicas produtivas do *capitalismo cognitivo*” (SILVA, 2013, p. 700).

---

<sup>4</sup> Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Avaliação de larga escala realizada no Ensino Médio, implementada no Brasil desde 1998 pelo Ministério da Educação (MEC).

O conhecimento medido e traduzido em números e rankings<sup>5</sup> muitas vezes pode estar distante das problemáticas sociais e culturais que envolvem o contexto e os sujeitos, e se traduzem em indicadores nacionais e internacionais, avaliando a qualidade educacional a partir de *rankings* de desempenho. Essa perspectiva do currículo escolar acaba por hierarquizar os conteúdos, projetar os alunos como rivais (pois competem entre si), estabelecer metas transitórias, inserir os alunos em uma cultura mercadológica e não cumprir o papel formativo esperado da educação.

Nessa perspectiva da economia da educação, interesses materiais, econômicos e sociais estão enredados por competição, segurança, recursos, ideologias e implicam diretamente na compreensão de escola, conhecimento e direitos. Stephen J. Ball (2010) se dedica a essa pauta em vários estudos como este, aqui destacado: *Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa*, no qual descreve conceitos como *performatividade e performance*. Para o autor, “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, [...] um sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança baseados em recompensas e sanções (ambos materiais e simbólicos)” (BALL, 2010, p. 38). Em outras palavras, a *performance*, tanto dos sujeitos como das instituições, serviria como medida de produtividade ou vitrine da qualidade empregada na instituição, atuando, por vezes, como mecanismo de promoção. Os sujeitos são medidos como valor ou qualidade, tornam-se mercadorias e estão sempre prontos a competir.

Com esse entendimento, a privatização e a mercantilização do setor público crescem e estabelecem um “novo acordo político global” (BALL, 2010, p. 1105). O mercado torna-se expansivamente privado dando legitimação para ações de cunho empresarial, econômico, competitivo, nas quais a excelência e a produtividade tornam-se imperativos em detrimento da justiça social, igualdade, equidade, participação. Essa nova gramática econômica e neoliberal adentra a escola, a qual é subordinada a essa nova lógica e perde progressivamente sua autonomia, à medida que é acompanhada de uma extensiva valorização da empresa.

Essa lógica da *performatividade* é o modo de regulação do Estado no neoliberalismo (HOSTINS; ROCHADEL, 2019). Ela modifica os papéis do estado, do capital, das instituições e dos sujeitos, especialmente o modo de atuação do setor público, “[...] do Estado como

---

<sup>5</sup> Estudos como os de Eduardo de Carvalho Andrade (2011) – *Rankings em Educação: Tipos, Problemas, Informações e Mudanças: Análise dos Principais Rankings Oficiais Brasileiros* – e de Maria Inês Pestana (2016) – *Trajatória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios* – contribuem para uma análise crítica sobre a educação standardizada e suas problematizações na qualidade educacional e minimização dos currículos escolares da educação básica brasileira.

provedor para o Estado como regulador, estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado como auditor avaliando seus resultados” (SCOTT, 1995, p. 80). Tudo isso faz emergir novas relações de governança e, por consequência, novos papéis, novas funções e novos modos de operar nas instituições. Na escola, não é diferente, pois evidencia-se um novo modelo na relação do conhecimento como serviço prestado, na performatividade dos alunos, olhando somente para a avaliação classificatória, na formação unilateral dos professores, primando pelo aprimoramento tecnológico e midiático, e no trabalho da gestão da escola, que atua como uma empresa.

Nessa direção, cabe discorrer sobre a busca desenfreada pela inovação educacional que assombra as escolas, como se cada ideia ou produto agregado à prática educativa e ao currículo fosse de fato um fator de inovação educacional, uma espécie de venda e diferenciação no mercado. Dois pontos merecem atenção: primeiro, o entendimento complexo do que é inovar em educação; e o outro, a implementação rápida de projetos, produtos e serviços que se agregam ao currículo de forma rápida e instantânea, seguindo as tendências do mercado. Essas lógicas aligeiradas e simplistas são perigosas quando estamos tratando de currículo, formação de sujeitos, mundo do trabalho, cidadania e conteúdos escolares.

Em estudos recentes, Sancho-Gil (2018, p. 15) nomeou esse diagnóstico como “imperativo da inovação” na educação. A autora defende a ideia de mudança na escola, entretanto alerta para os limites da inovação imperiosa e para os modismos do mercado tecnológico e de serviços. Outra roupagem para esse conceito de inovação é ponderada por Silva (2020, p. 176), que interpela três imperativos dessa concepção: a “difusão de métodos, a centralidade do engajamento e dos novos protagonismos e a emergência das competências socioemocionais”.

Essa difusão desenfreada da inovação coloca as respostas dos desafios atuais da educação nas novas metodologias de aprendizagens com foco no sujeito e não no objeto de ensino, o que nos parece uma mudança periférica. Para Silva, “mais recursos tecnológicos, aulas mais criativas e interativas, novos modos de pensar e vivências inovadoras compõem uma espécie de catálogos de uma promissora forma escolar que assume o *design thinking* como modelo organizativo” seriam algumas dessas inovações, como se essa estratégia fosse a solução para a escola criativa, tendo o “entretenimento como instrumento privilegiado” (SILVA, 2021, p. 176).

Nesse contexto demandado pela expectativa de mercado, a inovação assume um imperativo derivado do consumo, do mercado e da economia num processo implicado nas necessidades subjetivas humanas, seja pela necessidade de reinventar novas práticas

pedagógicas de forma rápida, ou pela busca do inovacionismo para concorrer com o mercado. “As alterações permanentes nos fluxos econômicos seriam conduzidas prioritariamente por meio de processos endógenos, isto é, pela ação dos produtores na criação de novas necessidades aos consumidores” esclarece Silva, 2021, p 172).

Com certo culto à inovação, ela se converte em forma adaptativa de um mundo em permanente mudança. Essa forma com que produzimos respostas rápidas ao cenário em constante modificação na escola passa pelas nuances da inovação, servindo de alerta para a associação feita entre inovação educativa e inserção de aparatos tecnológicos materializados em serviços, softwares, designs e propostas que batem à porta da escola num portfólio cada vez mais variado e sedutor de ‘soluções educacionais’. Esse tipo de inovação é percebido, por vezes, como imperativo de mudança especialmente nas metodologias e recursos de ensino, no uso desenfreado de recursos tecnológicos; em outros contextos como um princípio que orienta os currículos escolares e, nos últimos anos, como prerrogativa de qualidade educacional nas políticas curriculares. Tais argumentos precisam de cautela e atenção, pois mudar é preciso, mas inovar não é a única solução para essa mudança.

Em formulação recente, José Augusto Pacheco na obra *Inovar para mudar a escola* propõe o debate acerca da “teoria da inovação curricular”, vinculando o conceito a duas ideias: a busca por resultados pois, conforme o autor “a inovação ligada aos resultados está essencialmente no uso de pedagogias que promovem a personalização da aprendizagem, numa pretensa mudança paradigmática, do ensino para a aprendizagem” (PACHECO, 2019b, p. 143) e as mudanças vinculadas à escola como instituição que busca a justiça social.

Pacheco vai esclarecer, de forma simples, porém importante, que:

[...] se no campo da tecnologia, a inovação está ligada a ideia que fazem a diferença no sentido da busca de um novo que é original, em educação, os seus significados são perspectivados de outro modo, sempre com a presença de algo que é novo, mesmo que não seja original, porque tal ideia ou tal prática já foi anteriormente apresentada e realizada.(PACHECO, 2019b, p. 143).

Ou seja, quando a inovação se torna uma palavra apelativa porque é objetivada por uma mudança visível por práticas e implementações de algo novo, o propósito desta também muda, passando de uma mudança orientada por objetivos, própria da natureza educativa, para uma mudança orientada por resultados, própria do mercado econômico. Por sua vez, na escola, “a inovação está ligada a uma mudança que incide nas multiplicidades do contexto em que as escolas estão inseridas, considerando o papel ativo dos agentes na compreensão das políticas educativas” (PACHECO, 2019b, p. 52).

Uma mudança é efetiva se forem considerados vários aspectos dos seus significados objetivos e subjetivos, incluindo, entre outros, os seguintes: se é imposta ou desejada, se é individualizada ou partilhada, se está situada em zonas de incerteza, dúvida ou resistências, se é imediatista ou a longo prazo, se envolve mudanças nos discursos ou nas práticas, se é orientada para a utilização de materiais curriculares ou incide em novas pedagogias, se é de natureza técnica e burocrática ou inclui alteração de crenças. (PACHECO, 2019b, p. 56).

Ou seja, nos munimos desses entendimentos de inovação educativa com o propósito de refutar o conceito de inovação que encontramos nos posicionamentos utilitaristas e conservadoras que circulam nos debates do neoliberalismo. Essas posições materializam suas intencionalidades na mudança da educação baseada no fracasso escolar e, por isso, necessitam de apoio externo para provocar melhorias no processo de aprendizagem. Essa percepção encontra eco no empresariamento da educação que vem compondo propostas de visão padronizada da educação. O interesse de empresários, instituições e até mesmo editoras – com seus portfólios ilustrados que podem, inclusive, serem customizados para atender as lacunas de cada escola – se transformam em ferramentas que conversam com essa padronização e pouco (ou nada) fomentam trabalho colaborativo e democrático dentro da escola. Essas ofertas são geralmente muito diversificadas e sofisticadas e vêm encontrando espaço nos planejamentos das escolas brasileiras através de editais ou adoções compulsórias. Isso reforça a necessidade de se responder sobre que tipo de inovação a escola precisa e questionar se ela servirá como dispositivo para o exercício de uma educação integral na perspectiva democrática.

Com essa compreensão, a inovação educativa não representará uma única forma de responder nem de se adaptar às mudanças sociais produzindo grandes revoluções. Ela vai produzir efeito, em graus distintos, seja nos conteúdos, nas escolhas pelos modos de ensinar e pelas concepções do aprender e, inclusive, pela forma como fazemos circular esse e outros debates na escola.

Esses novos contornos criados pelo capitalismo engendram na escola um processo formativo aligeirado, flexível e com resultados rápidos. Interessa, a esses, a busca permanente de capacitações que são “delineadas pelas possibilidades de escolha dos indivíduos, associadas à ampliação de seu potencial de competitividade”, de acordo com Silva (2015, p. 54). O sujeito em formação precisa adaptar-se a novos conhecimentos de forma rápida, pois precisa competir e mostrar-se apto e visível no mercado competitivo.

Essas discussões introduzem a crítica à lógica mercadológica na esfera escolar e na reengenharia dos valores e sentidos atribuídos à escola e ao conhecimento. Três questões precisam ser pontuadas como problemáticas: a ênfase nos resultados, como se esse fator fosse constitutivo do sucesso Institucional; a escola tratada como empresa, com obrigações com o

mercado em detrimento ao processo formativo, à transformação social e à qualidade educacional; as relações hierárquicas e verticais com o conhecimento, com os sujeitos e o contexto, por vezes o ignorando-os e o tratando-os como secundários.

Essas novas configurações subjetivas providas do neoliberalismo, de caráter cognitivo e emocional, deliberam um novo sujeito, e “reinvenção de si, resiliência e inteligência emocional são conceitos que perfazem os novos modelos organizacionais e tendem a redefinir os perfis formativos” (SILVA, 2021, p. 178). Assim, o “neoliberalismo se plasma de um novo tipo de indivíduo formado na lógica da competição: um ‘homem empresarial’, calculador, solipsista, instrumentalmente dirigido” (BALL *et al.*, 2016, p. 30). Na mesma direção, Pacheco (2019, p. 65) afirma que o neoliberalismo “reedita a teoria do capital humano com base das políticas econômicas, sociais e educativas e instaura a denominada economia baseada no conhecimento”. Desse modo, à medida que as emoções são potencializadas na sociedade e no mercado de trabalho, podemos identificar a emocionalização da vida, demarcando o que Illouz (2007) chama de “capitalismo emocional”.

Essa perspectiva também se alia ao que Silva (2015), ao aprofundar as contribuições de Sennett (2008), aponta como elementos importantes para pensar a escolarização a partir da “cultura do novo capitalismo” e da “sociedade das capacitações” (SENNETT, 2008). Processos de “subjetivação ligados à flexibilidade, ao curto prazo e à multirreferencialidade” (SILVA, 2015, p. 33) são marcas de um novo sujeito produzido pelo capitalismo, em que “capacitar-se a todo momento para um mundo produtivo, em permanente mudança, apresenta-se como um novo imperativo pedagógico” (SILVA, 2015, p. 35).

Esse cenário descrito gera fragilização da democratização do conhecimento e das políticas de escolarização. Há uma eminente necessidade de vigilância pedagógica, epistemológica, política e social para a garantia dos preceitos da escola: um lugar de equidade, formação cidadã, conhecimentos relevantes e formação dos sujeitos. A escola, nessa concepção, é uma “instância político-reflexiva, locus de formação para a prática democrática” (SAUL; SILVA, 2011, p. 15). Para isso, precisamos pensar “formas sociais responsáveis pela ampliação das capacidades humanas, pela preparação das pessoas para intervirem em sua própria formação e vislumbrarem a possibilidade de transformar suas condições de vida e da sociedade onde vivem” (FELICIO, 2010, p. 245). Esse enfoque social e democrático do conhecimento escolar é o que será desenvolvido na próxima seção.

### 2.3 Sentidos do conhecimento escolar: “qual é o conhecimento mais valioso?”

Herbert Spencer (1901), em sua obra “Educação: intelectual, moral e física”, publicada na metade do século XIX, interrogava: *qual é o conhecimento mais valioso?* Ao longo do tempo, as respostas a essa questão não são convergentes, uma vez que os critérios adotados para a eleição de determinados conhecimentos em detrimento de outros são diversos, e os fatores de aplicabilidade também são heterogêneos, quais sejam: os contextos escolares; a estrutura dos campos epistemológicos e a estrutura pessoal dos aprendentes (PACHECO, 2014). O conhecimento é uma construção histórica, social, cultural e conceitual e, por isso, inclui poder e critérios de verdades epistemológicas. Não sendo neutro, como referido anteriormente, está vinculado aos propósitos educativos e/ou às políticas curriculares, ao poder econômico minoritário, à construção de um tipo de sujeito, a uma comunidade intelectual e a tantos outros critérios de seleção, organização e sentidos atribuídos a ele, uma vez que “aquilo que é definido como sendo conhecimento escolar constitui uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades” (SILVA, 1992, p. 79).

Pacheco (2014) postula a ideia de que ao conhecimento são atribuídos sempre significados e, por isso, o modo como é selecionado, organizado e transformado em percursos formativos delinea perspectivas curriculares que justificam as opções pedagógicas feitas em e por cada escola. Essas opções podem ser curriculares, didáticas ou contextuais. Para Pacheco (2014, p. 34):

[...] o conhecimento escolar é intersetado pela noção de cultura, querendo, então, significar não só a legitimação de “verdades” social e historicamente construídas, mas também a institucionalização de uma cultura letrada pela escola, dinamizada pelo estado com um valor universal.

Procurando responder à pergunta: *qual é o conhecimento mais valioso?*, nos ancoramos nas ideias de Moreira e Candau (2007) – conhecimento socialmente relevante –, Young (2010) – conhecimento poderoso –, e Pérez Gomez (2017) – conhecimento como habilidades humanas para o projeto de vida –, buscando perspectivas propositivas para os conhecimentos escolares.

A primeira referência para a proposição dos conhecimentos relevantes vem dos estudos de Moreira e Candau (2007) acerca do conhecimento escolar e suas contribuições para uma educação de qualidade. O conhecimento relevante, como os autores o designam, deve propiciar aos sujeitos irem além dos “referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o, ampliando-o e transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21). Desse modo, é indispensável pensarmos em

conhecimentos escolares que contribuam para a compreensão da realidade, possibilitando “uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

A defesa dos autores é de que uma educação de qualidade pressupõe a “seleção de conhecimentos relevantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21), de modo que contribuam para uma mudança no sujeito – seja pessoal, coletiva ou socialmente. O sujeito, uma vez apropriado do novo repertório conceitual, linguístico ou cultural, precisa ser capaz de realizar a crítica ao contexto em que vive, superando a visão ingênua de mundo e da sociedade.

O que seriam, então, conhecimentos escolares relevantes? Poderíamos designá-los como processos de aprendizagem que pressupõem diálogos constantes entre os saberes disciplinares e os demais saberes socialmente produzidos. Moreira e Candau (2007, p. 22) os concebem “como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola”. Os conhecimentos escolares provêm de saberes e outros conhecimentos que são socialmente produzidos nos “âmbitos de referência dos currículos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 23), que são as instituições produtoras do conhecimento científico. Esse processo implica numa etapa de transformação na qual os conhecimentos tornam-se escolares: “os conhecimentos de referência sofrem a descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar supõe certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 23).

Moreira e Candau (2007), apoiados em Terigi (1999), alertam para algumas armadilhas frente à não adequação do conhecimento ao contexto, entre elas, a necessidade de ter atenção ao conhecimento escolar quando tratado como pronto, acabado, acrítico, “puro”, pois pode perder as conexões com o mundo social em que ele é construído e viabilizado. Os autores explicam:

Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 24).

Outra questão é a subordinação dos conhecimentos escolares aos estudos da área da psicologia, determinando ritmos e sequências de conteúdo a partir do desenvolvimento humano. A submissão dos ritmos de escolarização às rotinas da avaliação é o terceiro ponto trazido pelos autores, ou seja, os conteúdos são trabalhados mediante a organização e ordenação do processo

avaliativo. Alguns são avaliados como mais “rigorosos”, mais importantes, em detrimento de outros que sequer são avaliados. Essa hierarquização é perigosa e, por vezes, excludente no repertório diverso que deve ser o dos conhecimentos do currículo escolar.

Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. [...] Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Em quarto lugar, os autores destacam a interferência direta e inegável que a relação de poder tem na construção do conhecimento escolar, estabelecendo uma hierarquia que, por vezes, segrega e desqualifica um campo de conhecimento em detrimento de outros. Por que concedemos à matemática um lugar privilegiado em detrimento da história, da arte, da língua espanhola, por exemplo? Novamente, voltamos ao tema dos critérios que são utilizados para selecionar determinados conhecimentos. Identificamos, portanto, o ponto nevrálgico da discussão.

Young (2010) se filia a abordagem *sociorrealista do conhecimento* quando reconhece que o conhecimento é socialmente produzido e ao mesmo tempo realista. Perfilha que há uma interferência da ação humana na produção dos conhecimentos, por isso a dimensão social e realista, porque há uma independência relativa do conhecimento ao contexto em que ele é aplicado. Além disso, o autor designa como conhecimento “um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos a regras e métodos” (YOUNG, 2010, p. 71) e esclarece, com precisão, que na seleção de conteúdos há uma questão ideológica, para além do critério técnico e científico, ou seja, todo conhecimento está a serviço de uma compreensão de mundo, de sociedade e de sujeito. Nessa concepção, o conhecimento ajuda o aluno a explicar e a entender o mundo, definindo as melhores formas de atuar nele, ou seja, não é um conhecimento pacífico, mas ativo, que incita a ação e a ressignificação do sujeito no mundo. Por isso, o “conhecimento poderoso” é uma forma de oferecer condições de compreensão do mundo, a partir dos conhecimentos.

Nesse sentido, Young (2010) justifica que as concepções que orbitam em torno do conhecimento escolar não são meras opiniões, mas estão sujeitas a transformações sociais, políticas e econômicas, pois o mundo social está sempre em transformação. Essa questão assume maior complexidade quando há determinação dos critérios do que constitui o conhecimento escolar, pois exige uma negociação equilibrada entre os conhecimentos

científicos e cotidianos. Ou seja, Young (2010) defende que os conhecimentos disciplinares são relevantes e determinantes para que o aluno tenha condições de compreender o mundo. Isso não quer dizer que os conhecimentos experienciais ou contextuais devam ser ignorados, pelo contrário, aos professores e à escola, é colocada a responsabilidade de “fazer a distinção entre os significados ‘específicos do contexto’, que são característica de todas as culturas, e ‘significados independentes do contexto’, do currículo” (YOUNG, 2016, p. 29).

A diferenciação entre *conhecimento* e *conhecimento escolar* é tratada por Young (2007) como questão primordialmente sociológica e pedagógica, e essa compreensão é determinante para entendermos o conceito de *conhecimento poderoso*. A escolarização, assim, envolve o acesso ao “conhecimento especializado incluído em diferentes domínios” (YOUNG, 2007, p. 1295) e, para isso, é preciso compreender “as diferenças entre o conhecimento escolar e o cotidiano; as diferenças e relações entre domínios de conhecimento; as diferenças entre o conhecimento especializado e o conhecimento com tratamento pedagógico”.

Um deles é o conhecimento que é *dependente do contexto*, tratado com questões do cotidiano, da cultura, da realidade do aluno. O outro é o *conhecimento independente do contexto* ou *conhecimento teórico*, geralmente relacionado às ciências e adquirido na escola, o lugar potente para o conhecimento poderoso. Há diferentes tipos de conhecimento, e é fundamental diferenciá-los e escolhê-los. O ‘melhor conhecimento’ para fins da escola seria, portanto, aquele que produz emancipação:

Ele é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele. É justo e equitativo que seja assim. Não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além de suas próprias experiências. (YOUNG, 2016, p. 14).

Assim, pode existir um *melhor conhecimento*, para os fins da escola, na medida em que não concentramos os conhecimentos nos conhecedores e somente nas suas experiências. Isso empobreceria o currículo e não estaríamos garantindo a justiça curricular. Essa discussão evoca o tipo de conhecimento que é de responsabilidade da escola. Essa justa medida lúcida, crítica e curricular é a base da diferenciação entre o conhecimento curricular ou escolar e o conhecimento não-escolar.

Outra proposição acerca do conhecimento neste estudo vem de Pérez Gómez (2017). Sua proposição está voltada para o desenvolvimento das habilidades humanas nas quais a experiência e a subjetividade são consideradas premissas de qualquer ação educativa. Sua proposição é um convite a olharmos a escola ajudando os sujeitos a aprenderem a pensar para

poder escolher, buscando desenvolver as qualidades e capacidades para a construção de projeto de vida. Para Pérez Gómez,

[...] uma educação de todos, para todos e com todos, celebrando e estimulando a diversidade, os conteúdos do currículo, os métodos de trabalho, os contextos de aprendizagem e os procedimentos e ferramentas de evolução eles devem ser projetados de tal maneira que haja espaço para o imprevisível das combinações únicas de compreensão e ação apresentadas pelos aprendizes. (PÉREZ GÓMEZ, 2017, p. 69).

Trata-se de uma prática pautada na convicção de que o conhecimento precisa passar pelas emoções, pelos afetos, pelas corporeidade, pelos sentimentos e pelo projeto de vida, conceitos que aqui identificamos como inerentes à concepção da educação integral. Esse entendimento pressupõe que aprender a pensar é fazer escolhas e isso exige do sujeito consciência e desenvolvimento de suas habilidades humanas, ação e reflexão dos seus atos, desejos e intenções. Essa prática considera que os alunos precisam desenvolver a capacidade reflexiva de dizer e agir a partir das suas construções pessoais. Para isso, a escola necessita recriar seu conceito de currículo, de subjetividade, de tempo e espaço escolar e de uma nova formação docente.

Essa visão humanista da educação implica e considera o conhecimento como um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de conhecimentos relevantes e significativos para a construção de projetos de vida. Com esse intento, Pérez Gómez (2017) destaca algumas capacidades básicas a serem desenvolvidas na escola.

A primeira é a capacidade de utilizar o conhecimento e comunicá-lo de maneira crítica e criativa, o que o autor chama da *mente científica e criativa*. Para isso, a própria escola proporcionaria momentos e atividades em que os alunos usariam o conhecimento para compreender, projetar, planejar e propor intervenção na realidade em que estão inseridos. Não se trata de uma simples aplicação de conceitos de forma automática e utilitarista, mas sim de projetos conscientes, significativos e propositivos de análise e intervenção nos contextos sociais.

A segunda é a capacidade de “viver e coexistir em grupos humanos cada vez mais complexos, globais e heterogêneos” (PÉREZ GOMÉZ, 2017, p. 72), o que o autor chama da *mente ética e solidária*. Essa competência exige da escola a necessidade de desenvolver habilidades em seus alunos de modo que sejam capazes de resolver problemas e conviver pacificamente com a diversidade e as diferenças, de maneira dialógica e participativa. Algumas dimensões são destacadas pelo autor nesse trabalho: “fomentar o respeito, a compreensão e a

empatia; estimular a cooperação ativa e promover o conhecimento ético e político” (PÉREZ GOMÉZ, 2017, p. 72).

Por fim, a terceira dimensão destacada é a necessidade de ajudar o sujeito a viver, agir e pensar de forma autônoma para construir o seu próprio projeto de vida. Essa habilidade exige desenvolver o autoconhecimento e a autonomia através de percursos personalizados, individuais e singulares a partir das próprias trajetórias de vida. Cada indivíduo terá a oportunidade de aprender o seu percurso individual no currículo escolar, lançando mão dos conhecimentos escolares para assim constituir-se e organizar-se enquanto sujeito na sociedade, consciente de si, dos seus sonhos, de suas dificuldades, necessidades e do contexto em que vive. Nesse sentido, a construção da autonomia prevê a “participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direito como iguais” (PÉREZ GÓMEZ, 2017, p. 20).

Em outras palavras, essa compreensão do processo de construção dos conhecimentos escolares pressupõe vigilância na seleção e organização, bem como uma atenção ao contexto cultural e social do currículo, pois só assim poderemos oferecer conteúdos relevantes e socialmente úteis. A pergunta *qual é o conhecimento mais valioso?* ecoa e perpassa as discussões apresentadas com o propósito de problematizar os critérios para que o conhecimento seja “valioso” para os sujeitos.

Em tempos marcados pela lógica mercadológica do conhecimento como capital cognitivo, faz-se oportuno identificar os sentidos atribuídos a ele para potencializar a escolarização produzindo experiências escolares relevantes e transformadoras. São os processos de significação que darão autenticidade e relevância dos conhecimentos aos sujeitos, aos contextos e à sociedade. Nesse sentido, a preocupação com os processos de seleção do conhecimento é legítima e, por vezes, determinante para garantir um currículo com equidade, flexibilidade e disposições justas e democráticas.

Corroboramos com Moreira e Candau (2007) quando defendem que uma educação de qualidade pressupõe seleção de conteúdos relevantes, em que o sujeito, apropriado de repertório cultural e conceitual, é membro ativo e capaz de realizar a crítica ao contexto. É a partir dessa apropriação de conhecimentos relevantes que Young (2010), em outra base teórica, justificará sua defesa pelos conhecimentos disciplinares para compreender o mundo, constituindo-o como conhecimento poderoso.

Pérez Gómez (2017) corrobora esses pressupostos afirmando que todo conhecimento deve contribuir para o desenvolvimento das habilidades humanas, sendo a experiência e a subjetividade consideradas premissas de qualquer ação educativa. Ao conhecimento é atribuído

sempre significado e, por isso, o modo como é selecionado, organizado e transformado são indicativos curriculares que justificam as opções pedagógicas feitas em cada escola.

Reconhecemos que essas discussões não significam seu esgotamento, ao contrário, incitam a “repensar o jogo político em meio aos processos de produção desse bem simbólico tão desigualmente distribuído em nossa sociedade” (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 83) e que poderá ressignificar a escola para pensar outros sentidos de conhecimento escolar. Vejamos o que já foi produzido sobre o tema nas pesquisas em educação.

## **2.4 O lugar do conhecimento escolar no currículo da escola contemporânea**

O livro *em defesa da escola: uma questão pública* de Simons e Masschelein (2017) provoca-nos a pensar, de forma reflexiva, o papel da escola e, tantos adjetivos quanto os propósitos a ela atribuídos e conseqüentemente, do conhecimento escolar na contemporaneidade. Parece-nos um tema tão comum pensar a escola e sua função social, porém, dada a complexidade da contemporaneidade, a relevância dos conhecimentos escolares, o avanço tecnológico e o princípio formativo da escola, identificamos a urgente necessidade de problematizá-lo. Desse modo, algumas indagações incitam a discussão: Que currículo corresponde às novas demandas formativas e cognitivas dos sujeitos? De que inovação precisa o currículo escolar para além de um modismo empreender neoliberal? De que escola precisam nossas crianças e jovens? Uma escola utilitarista, uma escola conteudista, uma escola humanizadora, uma escola inovadora, tecnológica, que prepara para o mercado de trabalho, tecnicista... enfim, tantos adjetivos quanto a ela são atribuídos.

Corroboramos as ideias de Simons e Masschelein (2017, p. 11) quando discutem a necessidade de ressignificar o papel da escola na sociedade contemporânea: “[...]a escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como desafio [...]”. É nessa esteira do desafio que empreendemos essa seção para discutir não as acusações da sociedade contra a escola - alienada, ineficiente, mercadológica, retrógrada -, mas para repensar um currículo possível e necessário aos sujeitos aprendizes contemporâneos. O objetivo é perspectivar analiticamente o lugar, o papel, a produção e a necessária reinvenção da escola no contexto sociocultural contemporâneo, incluídas suas origens históricas.

Quando empreendemos a discussão acerca do papel da escola, necessitamos de uma atenção vigilante para compreender as críticas a ela, que por vezes, são reais e atraentes, porém na sua natureza levam a uma redução do que é a escola, designando-a como simplesmente uma

“prestadora de serviços para o avanço educacional e, portanto, para satisfazer as necessidades individuais de aprendizagem e aperfeiçoar resultados individuais” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p. 157). Em todos esses diagnósticos da escola, podemos encontrar um tipo de análise acerca da inoperância das práticas pedagógicas e da sua tradição de formação das novas gerações.

Em contraponto, pensar a escola a partir do lugar comum e como bem público é instaurar uma nova perspectiva sobre ela, de que a escola não é apenas o lugar exclusivo e restrito da aprendizagem, pois sabemos que hoje podemos aprender em inúmeros lugares, contextos e fontes, mas é o “lugar onde a sociedade se renova, libertando e oferecendo seu conhecimento e experiência como um bem comum, a fim de tornar possível a formação” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p. 161).

Desse modo, experimentar a escola e fazer da escola um experimento - *experimentum scholae* (GÓMEZ, 2017) - são processos indissociáveis na produção de uma nova cultura do coletivo e do bem comum. Consiste em tornar essa instituição um lugar de constante experimentação como um laboratório, no qual processos de criação e de produção de novas formas de aprender e produzir conhecimento sejam entrelaçadas com a realização pessoal, com a construção coletiva, com os saberes compartilhados e com a significação dos espaços como territórios de transformação social.

Gómez (2017,) ao propor uma nova configuração para a escola, alerta-nos da herança da escola industrial ainda presente na escola contemporânea, a partir de um currículo por vezes enciclopédico, conteudista, fragmentado, distante da realidade dos sujeitos. Uma escola performática que mede conhecimento apenas pelas provas classificatórias, acreditando que todos processam a informação da mesma maneira, com as mesmas habilidades e compreensões. Esse contexto já sabemos que é ineficiente e não serve para os sujeitos da era digital, e precisa ser superado, pois a “complexidade do mundo de hoje requer, portanto, o desenvolvimento, nos cidadãos contemporâneos, de recursos e capacidades de ordem superior” (Gómez, 2017, p. 67).

Nesse entendimento, o currículo escolar pressupõe uma visão holística da educação e considera:

[...] a plasticidade ilimitada do cérebro como órgão programado para aprender ao longo da vida; a primazia das emoções na aprendizagem humana e a complexa unidade indissolúvel do corpo e mente, razão e emoções; a importância decisiva dos mecanismos e hábitos de percepção, tomada de decisão e ação que permanecem abaixo da consciência (GÓMEZ, 2017, p. 70).

O conceito de currículo humanista pressupõe uma nova abordagem da escola na sua forma de refletir e operacionalizar a prática educativa. Para essa discussão, Sebarroja (2017) propõe uma nova lupa analítica para pensar inovação, tomando as perspectivas educativas do século XXI a partir de um conjunto de marcas identitárias e conceituais desses entraves teórico-metodológicos, para compreender as “bases para a inovação educativa”.

A concepção inscrita pelo autor classifica a inovação como *transformadora*, apontando a modificação de teorias e práticas pedagógicas que irão facilitar a aquisição do conhecimento como também compreendê-lo e torná-lo significativo nas práticas cotidianas dos alunos. Fundamenta a dimensão holística dos conteúdos escolares designando a perspectiva de educação integral e das inteligências múltiplas como premissas do currículo, em que as dimensões social e individual, afetiva e cognitiva, racional e ética são trabalhadas de forma integrada e síncrona. O que se ensina e o que se aprende, nesse sentido, está sempre vinculado às escolhas que faremos quanto aos métodos, às estratégias, às atividades e aos materiais. Ou seja, essas opções não serão neutras e traduzirão a concepção de um currículo holístico.

Nesse entendimento, o autor defende que, para garantirmos um currículo inovador, precisamos olhar para a seleção de conhecimentos inovadores. Para isso,

[...] um dos atributos do conhecimento inovador é a sua relevância; isto é, a aquisição de conteúdos básicos com valor cultural e social que nos ajudam a compreender a inovação multidimensional da humanidade e a compreensão do mundo em que vivemos. (SEBARROJA, 2017, p. 80).

Isso demonstra que, quando se estabelece relação com os diversos saberes e disciplinas, com propostas de intervenção social, análise dos fenômenos sociais e naturais, o conhecimento acontece de forma integrada e globalizada. Esse modo de conceber o conhecimento e sua proposição metodológica de apropriação é a inovação curricular que considera as grandes problematizações sociais como pressupostos do trabalho de forma que os próprios conteúdos curriculares são inovadores, pois não serão considerados catedráticos e distantes dos alunos, mas sim, contextualizados, problematizados e selecionados para dar respostas ao mundo contemporâneo. Nesse sentido, a seleção dos conteúdos é a primeira premissa da inovação curricular.

Bem distantes da racionalidade técnica e de políticas perspectivadas pela lógica de mercado (PACHECO, 2003), o currículo inovador será aquele que fará sentido e trará contributo valorativo para a construção dos projetos de vida dos sujeitos e da perenidade de uma escola cooperativa, flexível, aberta e transformadora. Desse modo, Sebarroja (2010, p. 81) empreende dez componentes para um conhecimento inovador:

Afeta a todos os aspectos do desenvolvimento pessoal; há de ser relevante; se enriquece com a interculturalidade; apela à emancipação e à busca da verdade; desenvolve o pensamento reflexivo e a compreensão; pressupõe mais perguntas do que respostas; se enriquece com a experiência pessoal; tem uma forte carga emotiva que forma parte da subjetividade; olha o entorno e o interpreta; tem caráter interdisciplinar e transdisciplinar, em contraposição à lógica fragmentada do saber.

A pedagogia da inovação, inscrita na agenda curricular, tanto da seleção de conteúdos, quanto das novas concepções curriculares, decorre de um modelo de escola que olha não somente para o desenvolvimento do conhecimento, mas para a compreensão e o sentido da produção intelectual na vida dos alunos e na transformação de uma sociedade mais crítica, criativa, democrática e para todos, tornando-se, portanto, um instrumento que delimita o ensino e a aprendizagem como construção de sentido e significado.

#### 2.4.1 Currículo e conhecimento escolar como dispositivo de mudança da escola

Ao pensarmos o currículo como dispositivo de transformação da escola (MOREIRA; CANDAU, 2008), lugar de direito e produção do conhecimento para as crianças e jovens, cabe-nos destacar que esses conhecimentos e saberes estão fortemente marcados pelas concepções e representações das identidades e subjetividades que se inserem em contextos culturais e multiculturalmente diversos. Assim, conteúdo, conhecimento, metodologia, identidade, diversidade, poder, formação e cultura, marcam, invariavelmente, as discussões sobre as questões curriculares (SILVA, 1999a). Silva (2016, p. 167) contribui esclarecendo que “a relevância do debate curricular nos estudos pedagógicos de nosso tempo ancora-se na questão da qualidade do ensino”. Essa urgência do debate acerca da temática trata diretamente da necessidade de pensar a qualidade educacional sob o ponto de vista político, social e pedagógico.

Subjacente a essas discussões está a crença de que escola deve garantir a construção do conhecimento escolar e oferecer outros tantos saberes e experiências que compõem o currículo, pois os conhecimentos construídos que circulam nos mais diversos espaços sociais e culturais constituem direitos de todos (ARROYO, 2006).

Segundo Sacristán (1998, p. 201), a prática curricular é diretamente influenciada pelo contexto em que é desenvolvida:

[...] o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma

ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida.

Dessa forma, entendemos que não podemos analisar as práticas curriculares sem levarmos em consideração os elementos que interferem no currículo e como essas experiências e interações se configuram. Esses são dispositivos que, agregados ao contexto em que o currículo está sendo construído, são facilitadores ou empecilhos para a transformação e a inovação de práticas curriculares.

Corroborar essa premissa, Silva (1996, p. 23) quando diz que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Nesse propósito, o currículo como percurso, processo e objeto de ligação entre contexto cultural e os sujeitos, constitui-se num campo de ação para o trabalho docente envolvendo concepções e formação. Essas interrelações entre os discursos, segundo Sacristán (1998), contribuem para a criação e inovação que se expressam nas práticas docentes e se tornam dados de compreensão de como esses sujeitos significam e transformam o currículo na escola.

Para Moreira (1999, p. 82), reafirma-se o sentido do currículo como conhecimento que deve ser tratado didática e pedagogicamente na sala de aula, ao mesmo tempo precisamos compreendê-lo como experiência a ser vivida pelos sujeitos da escola.

[...] o currículo só se materializa no ensino, momento em que os alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstróem conhecimentos e saberes. Compreende-se a recorrente referência à prática e à formação docente nos estudos que tomam o currículo como objeto de suas atenções.

Os sujeitos da escola são protagonistas desse currículo e fazem parte de um contexto em constante mudança. Ou seja, é um currículo constituído pelo encontro dos “diversos mundos” que marcam a existência dos sujeitos que pertencem a esta escola, um currículo mediado pela intervenção docente que atenda a urgência em dialogar com o que emerge nas relações entre os sujeitos e a partir deste, constrói seu fazer pedagógico, pois

[...] as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais e intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 1998, p. 16).

Stenhouse (1991) e Goodson (2008a) contribuem para pensar o currículo conferindo valor educativo ao conhecimento enquanto um processo cultural colaborativo, um processo no qual o docente investe e aposta na relevância das subjetividades, na importância do *encontro* entre adultos, crianças, jovens e os objetos do mundo, uma ação que propõe fazer da escola um espaço de formação e de vida coletiva.

Pensar os conhecimentos, contextos e sujeitos nesta perspectiva é pensar um currículo contextualizado, significativo, articulado, plural e que oportunize e provoque novas aprendizagens e saberes. Para os autores, o currículo não se atém apenas aos conhecimentos, mas às múltiplas interferências que nele operam, influenciando e, às vezes, determinando suas práticas.

A concepção de currículo trazida por Rinaldi (1999) nos orienta sobre o modo como o currículo pode ser tecido no encontro entre professores e alunos na escola. Para essa autora, o currículo é emergente e resultado de um ato intenso de reflexão e discussão. Ele é compreendido a partir das intenções evidenciadas nas ações e nas interações constituídas no cotidiano educativo. Toda a vida na instituição transpira o modo de compreender o currículo, assim, ele não é compreendido como prescrição, mas como ação produzida pelos sujeitos.

Segundo Barbosa e Horn (2008), é fundamental construir um currículo partindo das “pistas” do cotidiano, de uma visão articulada entre os conhecimentos produzidos na escola e os conhecimentos produzidos além dos muros da escola. No currículo, se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. No currículo, se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. O currículo, como percurso, processo e objeto de ligação entre contexto cultural e os sujeitos, constitui-se num campo de ação para o trabalho docente envolvendo concepções e formação.

Portanto, essa reflexão curricular é um convite a repensarmos políticas, contextos, sujeitos e produção de conhecimento no currículo escolar, aprofundando “dispositivos de customização curricular onde os próprios estudantes são interpelados a definir seus percursos formativos, a partir de seus interesses e condições socioculturais” (SILVA, 2016, p. 159). Faz-se necessário aprofundar os novos referenciais de um currículo diverso, plural e acima de tudo que corresponda e oportunize novas aprendizagens e novos saberes aos alunos, de forma que seja comprometido com uma educação de qualidade. Não há dúvida de que pensar a mudança curricular é um imperativo, uma exigência e uma resposta ao mundo em transformação. Nessa perspectiva, o currículo representa a centralidade educacional no sentido de constituir um dispositivo importante para repensar as práticas educativas, formativas e metodológicas na medida em que provoca mudanças quando repensado. Essa relação faz do currículo um lugar

de transformação em si, uma vez que, identificados os contextos, há que se considerar que conhecimentos desenvolver, que experiências proporcionar aos sujeitos e que objetivos alcançar. Um currículo da experiência e para as experiências.

## **2.5 Conhecimento escolar: cartografia do conceito nas pesquisas em educação**

Para compreender e alargar os sentidos atribuídos ao conhecimento escolar no currículo, bem como suas interconexões expressas nas pesquisas, fez-se uma busca em três plataformas de bases de dados coletando teses, dissertações e artigos publicados nos últimos cinco anos (2014-2019): Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; e o *Scientific Electronic Library Online*. Para tal estudo, foram considerados os seguintes descritores: *conhecimento escolar*, *conhecimento curricular* e *seleção de conhecimentos*, sendo analisados cinco teses, sete dissertações e quatro artigos, previamente selecionados como dispositivos analíticos sobre o conhecimento escolar.

Observamos a pulverização da relação do conhecimento escolar com tantos outros objetos e contextos de análise, o que tornou a busca densa e vasta e, ao mesmo tempo, potente, uma vez identificada a complexidade do tema. A leitura dos estudos possibilitou elencar algumas categorias, compreensões e sentidos na via da constituição de um panorama analítico para a compreensão do objeto em estudo:

- I. Conhecimento científico, empírico e escolar: tipologia
- II. Conhecimento escolar e a relação entre sujeitos, contexto e culturas.
- III. O conhecimento escolar como democratização do ensino
- IV. Conhecimento como problematização humana, significação e formação.
- V. Seleção do conhecimento e o processo de escolarização.

Tal levantamento se constitui em um movimento analítico que visa observar quais contextos e problematizações circundam em torno da temática aqui investigada, evidenciando aspectos significativos. Para tanto, trataremos de alguns temas destacados nas pesquisas para referendar, discutir e analisar essas compreensões e discussões sobre o conhecimento e o currículo com o intuito de ampliar o acervo conceitual desta pesquisa.

### 2.5.1 Conhecimento científico, empírico e escolar: tipologia

Evidenciamos que uma das principais discussões acerca do conhecimento escolar se refere ao tipo ou à forma do conhecimento, ou seja, de qual conhecimento estamos falando: científico, escolar, cultural ou empírico. Essas indagações evidenciadas retratam, por vezes, a legitimação do conhecimento científico em detrimento de outros, retratando o entendimento da escola acerca do tema e como incorpora essa questão no currículo escolar.

George Ewerton Santos de Almeida (2019) analisa, em sua dissertação de mestrado, o distanciamento e a ruptura existentes entre o conhecimento científico e outros modos de conhecimento, como isso interfere na escola e o que se tem feito para articular as diferentes áreas do saber. A supervalorização do saber científico provoca interferências no conhecimento escolar, sejam elas: a superespecialização que gera a fragmentação do conhecimento; o paradoxo entre o conhecimento científico e o analfabetismo científico; a crise da ideia de valor que influencia o modo como o conhecimento é partilhado e a “confusão notável entre o significado e a utilidade do conhecimento” (ALMEIDA, 2019, p. 28). Esses três pontos destacados demonstram que o conhecimento científico, assim como na história da humanidade, ainda tem soberania entre os demais modos de conhecimento, e que a tentativa de disseminá-lo e torná-lo acessível, por vezes, torna-se uma armadilha para o próprio modo como produzimos conhecimento na escola.

Investimos em campos de conhecimento muito específicos e nos especializamos apenas neles, trazendo benefícios para determinada área, porém corre-se o risco de enaltecermos a soberania desse conhecimento em detrimento de outros. Olhando para a escola, temos essa realidade na disputa das áreas de conhecimento, na carga horária designada em cada componente curricular e na seleção dos conteúdos. Cada qual defende o seu campo, porém, se pensarmos na formação integral, a superespecialização tira a oportunidade de um conhecimento geral e capaz de olhar o todo.

A pesquisa em análise versa sobre a utilidade e o significado do conhecimento, destacando que há uma linha tênue entre essas duas nuances: *ser útil* e *ter significado*. O trabalho recorre a Machado (2015, p. 218) quando menciona que “todo conhecimento do mundo justifica-se, legitima-se, apenas na medida em que pode ser mobilizado para a realização dos projetos das pessoas”. Essa afirmação busca tirar o foco mercantil do conhecimento, mas também não o reduz a sua utilização linear no projeto de vida pessoal, visto que precisa responder a tantas outras demandas pessoais e sociais. Essa ideia é uma herança que hierarquizou o conhecimento ao longo da história e o classificou como válido ou útil.

Como resposta a essa fragmentação, a pesquisa apontou o trabalho baseado em projetos e a resolução de problemas como possível integração curricular entre os diferentes modos de conhecimento. Segundo Almeida (2019, p. 81), “tais metodologias são ricas em produzir mediações e sistemas simbólicos na mente de modo que o engajamento no desenvolvimento das tais sugere maior apropriação e articulação entre áreas aparentemente distantes umas das outras”. Esses indícios de um conhecimento mais complexo, interconectado e problematizado são as tentativas realizadas para a não fragmentação do conhecimento e o desenvolvimento de uma educação integrada.

Nesse escopo, a dissertação de Sant’Anna (2018) destaca a importância de reconhecer outros *status* do conhecimento escolar, integrando-os a outras formas de conhecimento, sejam eles o cotidiano, o científico e o metadisciplinar, o que o autor designa como *complexificação do conhecimento*. Esse conceito buscou referência na teoria da complexidade, de Morin (2007; 2011) e García (1998), e da cultura escolar, de Forquin (1993).

Essa perspectiva trata o conhecimento como uma construção complexa, partindo sempre da problematização. Há uma relação de complementariedade do contexto cultural do aluno com o campo de conhecimento explorado. Para o autor:

Do ponto de vista da complexidade e da complexificação do conhecimento cotidiano, a construção do saber em sala de aula a partir das ideias dos alunos permite que o conhecimento escolar seja construído pela incorporação de elementos advindos do conhecimento científico (através dos conceitos e dos modelos desenvolvidos pelo professor) e de outras esferas (através das questões elaboradas a partir da organização temática), partindo de formas mais simples em busca de formas mais complexas. (SANT’ANNA, 2018, p. 93).

A pesquisa demonstra a capacidade de se trabalhar um conteúdo de forma complexificada e problematizada. O autor propõe um exemplo de percurso complexificado trabalhando as relações sociais e o consumo de energia. Por meio desse exemplo, busca mostrar o quanto a problematização inicial, partindo do senso comum e posteriormente apresentando um repertório conceitual do campo em estudo – a energia – em várias etapas de ordem crescente de complexidade possibilita esse tipo de trabalho.

Ao estudar energia com foco nas relações humanas e na transformação cultural, Sant’Anna (2018) estreita a relação entre a cultura e a epistemologia, desenvolvendo os dois conceitos propostos na pesquisa: primeiro, o conceito de que todo conhecimento é uma relação cultural que influencia e é influenciado por ela, ideia de Forquin (1993); segundo, o conceito de complexificação, que assegura uma abordagem interdisciplinar por considerar elementos das demais áreas de conhecimento em busca de aprofundar o campo em estudo: a energia (García,

1998). As discussões feitas com questões abertas aos alunos possibilitaram que as respostas fossem de diferentes visões acerca do problema, e assim foi possível identificar um pensamento multidimensional e abrangente, além de construir um conhecimento escolar com propósito de integração do conhecimento – científico, cotidiano e epistemológico –, conforme destaca Sant’Anna (2018).

As contribuições da tese de Diego Bruno Velasco (2018) desenvolvem uma análise sobre os sentidos de “verdade histórica” mobilizados, disputados e fixados no discurso do Enem durante suas vinte edições, olhando para os debates curriculares de hegemonização do conhecimento escolar. O trabalho se detém na intenção de analisar essas narrativas e identificar quais sentidos de “verdades históricas” estão contidas nos conteúdos, “uma vez que as produções discursivas em torno dos conhecimentos escolares operam com disputa que acabam privilegiando determinados conteúdos em detrimentos de tantos outros” (VELASCO, 2018, p. 15).

O território em disputa é o conhecimento escolar validado pelo Enem, um exame classificatório que legitima quais conteúdos são mais importantes para os jovens do Ensino Médio ao término da escolarização da educação básica. Consideramos, nessas aproximações analíticas, o potencial heurístico do saber escolar (VELASCO, 2018). O Enem, desse modo,

[...] trata-se de um espaço discursivo potente para investigar como as dimensões epistemológicas (relacionadas às questões das verdades e dos conteúdos) e axiológicas (mais voltada para os valores e as habilidades), constitutivas do conhecimento histórico escolar, mesclam-se e hibridizam fluxos de sentido no sentido de hegemonizar/totalizar significados em torno das noções de “verdade histórica”. (VELASCO, 2018, p. 25).

Ao escolher o Enem como campo analítico do conhecimento escolar, o trabalho analisa a dimensão política do currículo que se configura nas inúmeras formas de pensar os sentidos atribuídos ao conhecimento, entendido como “espaço-tempo de enunciação” ou “espaço-tempo de fronteira” (MACEDO, 2006). Ou seja, o conhecimento é tratado como espaço constituído de significados de determinados sentidos provisórios e instáveis que se produzem em meio a disputas hegemônicas e antagônicas (GABRIEL, 2017). Essa problematização dos processos de significação do conhecimento escolar compõe a luta política pela qualidade educacional, no contexto das políticas de avaliação da Educação Básica. Ramos (2014, p. 25) afirma, por exemplo, que o Enem define o “conhecimento escolar de qualidade”, ou seja, como um “espaço regulador importante das demandas de qualidade da/na Educação”.

Nesse debate, evidenciamos a importância de problematizarmos o que se ensina e se aprende na sala de aula, o que legitima e regula o conhecimento como válido para “não

servirmos a interesses reacionários, mas sim para reconstruirmos e problematizarmos as narrativas, as verdades e as memórias que circulam em nossas salas de aula” (VELASCO, 2018, p. 38). A tese justifica sua opção ao analisar os conteúdos históricos do Enem em torno da verdade, determinando-os como espaços potentes para pensarmos sobre as disputas em "torno da construção do conhecimento histórico escolar, inquirindo sobre as demandas epistemológicas que o interpelam constantemente em nosso tempo presente” (VELASCO, 2018, p. 38).

Essa discussão corrobora a categoria de análise quando problematiza o jogo de produção e legitimação de determinados discursos, conteúdos, narrativas e verdades em detrimento de outras, voltando ao cerne da discussão: qual conhecimento é mais válido? A serviço de quem e de que está esse conhecimento? Trata-se de assumir que o conhecimento não é neutro, conforme menciona Forquin (2000, p. 50): “todo ensino se inscreve necessariamente em um horizonte de valor de verdade”. Isso é válido mesmo quando tratamos de um documento curricular nacional, como o Enem, haja vista que determinados conteúdos cobrados na avaliação são escolhas curriculares e políticas. De acordo com Velasco,

[isso] significa afirmar que defendo pensar o conhecimento escolar não mais restrito àquela associação conteúdo-cientificismo-conhecimento escolar - universalismo que ora o coloca como a panaceia dos problemas educacionais, ora o coloca em posição subordinada ou antagônica nas definições em disputa do significante “ensino de qualidade. (VELASCO, 2018, p. 42).

Desse modo, essa perspectiva se preocupa com a construção do saber que circula na escola a partir do conteúdo histórico, pressupondo a assunção de uma epistemologia social plural, aberta ao reconhecimento das diversas formas de racionalidade e de validade do conhecimento científico e escolar.

O artigo *Memória, cognição e afetividade: um estudo acerca de processos de retomada em aulas de Física do Ensino Médio*, de Pereira e Abib (2016), discorre sobre a relação da tríade *memória, cognição e afetividade* em um estudo nas aulas de física do Ensino Médio. A hipótese apontada pelas autoras é a de que o “que se ensina nas aulas de física precisa ser aprendido de modo duradouro e com possibilidade de que seja utilizado e ressignificado em novas situações” (ABIB; PEREIRA, 2016, p. 856).

Para compreender melhor a aprendizagem de Física no contexto escolar, a pesquisa utilizou a ideia de *retomada*, “entendida como reelaboração de um conhecimento ou de uma situação experienciada previamente em um novo contexto” (ABIB; PEREIRA, 2016, p. 857), buscando identificar como as retomadas de determinados conhecimentos antes do seu processo

de escolarização têm influência na aprendizagem presente. A premissa é a de que os alunos são afetados de diferentes modos pelo conhecimento científico, pois cada um traz consigo experiências anteriores que podem ou não afetar a construção do conhecimento realizada na escola. Entendem as autoras que os aspectos afetivos influenciam as retomadas pela memória.

As categorias de análise *memória científico-afetiva* e *memória afetivo-vivencial* foram as chaves analíticas aplicadas durante a observação das aulas de Física. Na *memória científico-afetiva*, as autoras observaram aquilo que o aluno retoma do ensino de Física e que guarda como uma relação próxima com o conhecimento escolar: “os alunos utilizaram a linguagem científica para expressar seus conhecimentos, valendo-se de vocabulário específico da Física, o que reforça a presença da Física escolar nessa memória” (ABIB; PEREIRA, 2016, p. 862). Na categoria *memória afetivo-vivencial*, foram incluídos todos os elementos que o aluno retoma das aulas de Física e que não têm relação explícita com o conhecimento científico escolar.

Tal memória não se refere diretamente a nenhum conhecimento científico escolar, mas evidencia o modo como o sujeito foi afetado por um conhecimento, por uma interação com o outro ou por uma dada situação relativa a seu processo de aprendizagem. (ABIB; PEREIRA, 2016, p. 866).

No trabalho, elas assumem que a retomada pela *memória científico-afetiva* é um indício de aprendizagem, uma vez que o processo de aprendizagem é relacional, complexo e se realiza nas múltiplas relações que o indivíduo já teve ou tem com o conhecimento científico. Já as retomadas pela *memória afetivo-vivencial* contribuem na aprendizagem pelos modos como o sujeito é afetado nas relações que estabelece com o conhecimento por intermédio do contexto, dos colegas e do professor.

A ideia do valor do conhecimento é uma discussão complexa e importante que paira na literatura, nos documentos legais e nos currículos escolares. O valor está estritamente vinculado à oferta do conhecimento e pauta as demandas de seleção e organização desse conhecimento, propondo qual conhecimento será ofertado àquela comunidade, envolvendo juízo de valor, oportunidade, acesso e direito. Essa ideia de valor do conhecimento remete-nos à discussão acerca da igualdade de oportunidades, pois o acesso a determinados conhecimentos possibilita ou não aos sujeitos algumas oportunidades e experiências. Vejamos essas articulações na próxima seção, olhando o conhecimento na relação com os sujeitos e seus contextos.

## 2.5.2 Conhecimento escolar e a relação entre sujeitos, contextos e culturas

A tese de Borges (2018) apontou elementos que corroboram a perspectiva da relação do conhecimento com os sujeitos em seus contextos e culturas. Com a pergunta *como jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro se relacionam com o conhecimento socializado pela escola?*, buscou investigar, através do olhar do jovem, qual é o papel da escola diante do conhecimento escolar. E defendeu que este, entendido como atos de significação,

[...] é agência cultural criadora de modos de subjetivação e justiça social permitindo que o Outro exista e resista em sua dimensão política, humana e social. Por isso, a etnografia e as vozes discentes evidenciam dilemas presentes no dia a dia da instituição. A escrita sobre o Outro e sobre como este entende as dinâmicas presentes em sua vida põe em relevo conceitos e traz à tona problemas para se pensar que escola há de existir no futuro. (BORGES, 2018, p. 62).

A questão do conhecimento escolar é tratada com rigor e pluralidade, para a qual teóricos do campo crítico e pós-crítico são convocados ao debate e apresentam a complexidade de nuances em torno do tema. A divergência teórica aqui configura-se como aprofundamento do campo, ajudando a perceber as disputas e nuances nos significantes postos em justaposição. Borges (2018, p. 64) trata o conhecimento como

i) conhecimento pode ser encarado como conteúdo e significado com conteudismo, cientificismo ou universalismo; ii) conhecimento pode ser entendido como experiência e significado com cotidiano, ecologia de saberes, tradução, saber; iii) conhecimento pode ser cultura e significado como negociação cultural, tradução, hibridismo; por fim, iv) conhecimento pode ser ciência e significado numa perspectiva universalista, verdadeira e legítima. É na disputa entre ambos os sentidos que se pressupõe a emergência de novos outros.

A pesquisa destacada advoga a ideia de que a discussão sobre o conhecimento escolar oscila entre a relativização e a aceitação das inúmeras abordagens dos saberes como válidos na escola e a universalização de que alguns desses saberes são a verdade e legítimos no currículo. No entanto, segundo as vozes juvenis pesquisadas, o conhecimento é entendido como atos de significação entre o conteúdo, a experiência, a cultura, o contexto e a própria ciência. Essa dimensão relacional permite ao jovem ter novas formas de ver e pensar o mundo em que vive e, assim, produzir conhecimento. O estudo destaca que os jovens veem o conhecimento como espaço e tempo de possibilidades e novos horizontes para a sua trajetória de vida e não simplesmente como campo disciplinar, delineando nesse entendimento o papel da escola na produção de conhecimento.

Outra discussão importante para essa categoria analítica encontramos na tese de Tatiana Bezerra Fagundes (2017), que anuncia uma nova epistemologia da educação escolar, partindo do entendimento de que se produz conhecimento relacionando-o com os contextos e sujeitos, ou seja, é na escola que professores, alunos e comunidades produzem conhecimento. Com uma metodologia etnográfica, buscou identificar o conhecimento na produção de saberes docentes através do campo da epistemologia da prática, que explica que o conhecimento ultrapassa o limite acadêmico e científico, mas é produzido nas práticas docentes. Destaca Fagundes (2017, p. 119) que

[a] epistemologia da educação escolar não acontece em função da presença de pesquisadores, estudiosos da área e dos trabalhos que realizam. Ela acontece por uma exigência da profissão que, ao buscar trabalhar no sentido da formação humana e da garantia de aprendizado dos alunos na escola, precisa produzir conhecimentos que possam garantir que esse aprendizado aconteça.

O professor, ao identificar a sua função docente de ensinar, é forjado a entender que a produção de conhecimento não acontece apenas como dogma científico-cartesiano, mas que a epistemologia é a própria produção de conhecimento que acontece na relação entre a escola, os sujeitos e os contextos, buscando explicar fenômenos. Os saberes docentes, assim, partem do entendimento de que existe um conhecimento produzido com base na prática do professor, uma epistemologia nela (a prática) e para ela. A pesquisadora se apoia em Shulman (1987) para explicar as diferentes categorias que compõem os conhecimentos docentes, sua produção e utilização pelos professores, um tipo de conhecimento que diz respeito exclusivamente ao professor, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge*), conhecido e utilizado na sigla em inglês PCK. A autora perspectiva a ideia de que o conhecimento dos professores é um conhecimento próprio da profissão, cuja procedência é o saber da prática, gerado, vivido e experienciado no trabalho docente.

Com essa compreensão, assumimos que “há um conhecimento que é produzido na sala de aula do professor ao transformar os conhecimentos em diálogo com a prática e produzindo um novo conhecimento, o PCK<sup>6</sup>” (FERNANDEZ, 2015, p. 504 *apud* FAGUNDES, 2017, p. 132) e que não há diferença entre a produção de conhecimento científico-acadêmico de uma epistemologia da educação escolar. A diferença está em como são apresentados e validados as construções e os resultados desses conhecimentos reelaborados.

Por fim, o caminho trilhado na pesquisa de Fagundes (2017) anuncia a epistemologia da educação escolar como um conhecimento que é construído com os sujeitos e contextos,

---

<sup>6</sup> PCK – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (SHULMAN, 1987).

gerando outros contextos e novas explicações sobre os sujeitos, de modo que outras possibilidades de produção de conhecimento se mostram viáveis quando relacionadas às experiências de vida.

Outro estudo provém da dissertação de Lucas da Silva Martinez (2018), que busca compreender as relações da escola com o aprender e os conhecimentos escolares construídos por jovens de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria. Suas contribuições ensejam a distinção entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar e como estes promovem ou não aprendizagem e igualdade na escola. Segundo a autora, “enquanto o conhecimento científico se fragmenta em subunidades, o conhecimento escolar busca a articulação entre eles” (MARTINEZ, 2018, p. 143). Ele ainda argumenta que o processo de transformação do conhecimento é longo e que a escola tem o papel de ressignificá-lo, buscando aporte no conceito de transposição didática.

Suas referências são os autores da nova sociologia da educação, que olham a escola e os conteúdos a partir da problematização da natureza dos conhecimentos escolares. Ao citar Bernstein (2000), Martinez (2018, p. 145) propõe pensar que a desigualdade na escola e o fracasso escolar podem estar “condicionados à qualidade do conhecimento e à forma como ele é ofertado”. Uma vez recontextualizado, o discurso pedagógico é produzido e reproduzido a partir de diferentes influências, contextos, discursos, racionalidades e objetivos, “também sujeito à ação da economia e do controle simbólico” (MARTINEZ, 2018, p. 146). Passa a ser, portanto, um discurso de reprodução.

Nesse sentido, o conhecimento escolar nunca poderá ser somente o conhecimento cotidiano, corriqueiro e local, pois a “manutenção de um currículo que busca garantir conhecimentos mais acessíveis e economicamente interessantes reforça ainda mais as desigualdades” (MARTINEZ, 2018, p. 146). Essa ideia de conhecimento é recuperada em Young (2007), ao tratar do “conhecimento poderoso”, o qual permite que os estudantes encontrem na escola o conhecimento que não está acessível no seu cotidiano. Retomando Martinez:

Desse modo, ao pensar os conhecimentos escolares, [...] é válido romper com visões que queiram resumir ou flexibilizar o currículo, pois, essas tentativas, ao demonstrar uma “boa vontade” ou “uma solução” acabam mascarando aspectos importantes do mundo, e acabam por oferecer uma pedagogia pobre àqueles que realmente precisam de mais conhecimento escolarizado, precisam apropriar um código elaborado para entender o mundo de outra forma, vendo as desigualdades e problemas sociais. (MARTINEZ, 2018, p. 149).

Assim, a ideia do “conhecimento poderoso” é uma premissa potente para pensar como ele é produzido e modificado no processo, seja pela instituição escola, seja pelos seus interlocutores – os professores e os alunos –, pois de qualquer forma é poderoso, porque proporciona condições de pensar o mundo a partir do conhecimento disciplinar e não apenas do conhecimento experiencial. A próxima seção apresenta esse pensamento, que olha esse objeto de estudo como oportunidade de democratização, direitos e oportunidades.

### 2.5.3 Conhecimento escolar como democratização do ensino

A polissemia do tema *conhecimento escolar* torna-se manifesta à medida que as análises vão avançando, tornando evidentes as interfaces e a complexidade do objeto em estudo, pela relação com diversos autores, diversos sujeitos, contextos e nuances. A dissertação de Pereira (2017) apresentou uma análise do conhecimento escolar como um possível facilitador do caráter democratizador da educação. O referencial teórico discorre sobre o conhecimento escolar como ponto central no currículo.

De forma crítica, a pesquisa denuncia que o “caráter democratizador da escola, que foi e ainda é questionado e manipulado pelo poder, é negligenciado para atender demandas da social liberal e capitalista” (PEREIRA, 2017, p. 16). O caráter meritocrático, que caracteriza a escola como espaço de aprendizagem para resultados, é uma forma de descaracterizar suas reais funções e a dimensão democrática da educação. A lógica da mensuração de resultados, da *performatividade* e da qualidade traduzida em metas e índices é a lógica econômica ditando os preceitos da escola. Pereira (2017, p. 26) critica: “Nada mais evidente do que uma lógica empresarial pensando o universo escolar. Como uma empresa, a escola deve ter uma finalidade utilitária”. A lógica aqui engendrada é a da escola como empresa ou a da escola privatizada que, assim concebida, precisa atingir metas e resultados, o que desenvolve uma cultura utilitária da escola.

Uma vez identificada a ineficácia do Estado, fica evidente a incidência do neoliberalismo na escola, que passa a tratar como única alternativa a sua privatização. Esse conceito imprime a negação da democracia e vende a ideia de que ela na verdade atrapalha o crescimento e o desenvolvimento das ações do Estado. É nessa lógica que entram na educação instituições como Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna, ditando um novo currículo escolar.

O diálogo com os autores na pesquisa retrata que a lógica da privatização da educação modifica o modo de selecionar e classificar o conhecimento escolar. Essa seleção começa nos

exames classificatórios e nas avaliações de larga escala, que ditam o conteúdo, as habilidades e as competências essenciais para o currículo brasileiro. Há inserção de uma nova gramática pedagógica: capital humano, empreendedorismo, educação socioemocional, empresariamento de si, competências, habilidades. Todo esse acervo linguístico e conceitual retrata o entendimento da educação não como política pública e dever do Estado, mas como investimento e esforço individual, fruto das condições pessoais e do investimento humano que cada um faz. Estão impregnadas, aí, as ideias do novo capitalismo (SENNETT, 2008), no qual os sujeitos têm as suas condutas reguladas por estratégias empresariais ou por políticas neoliberais.

Ao considerar esse contexto de fragilização da democratização do conhecimento escolar, o que se evidencia é a ideia de uma economia que não é movida somente pelo capital, mas pelo conhecimento, com o conceito de capitalismo cognitivo. Para Pereira (2017, p. 30), “nesta configuração a aprendizagem deve servir à lógica do mercado e da competitividade capitalista em busca da inovação tecnológica e científica [...], pois hierarquiza e insere os alunos dentro de uma cultura mercadológica”.

Os argumentos problematizados defendem a centralidade do conhecimento como espaço democrático da escola, legitimando que a sua função social é a de garantir conhecimento a todos, sem a influência dos aspectos econômicos e meritocráticos.

#### 2.5.4 Conhecimento como problematização humana, significação e formação

Dando continuidade à análise do tema, nos debruçamos na perspectiva do conhecimento como contributo para as questões humanas e seus significados, ou seja, o conhecimento como resposta e sentido à vida e suas problematizações. Oliveira (2017) destaca em sua tese o lugar *de* e *do* conhecimento como referência para as questões de existência e suas relações com o mundo, buscando objetivar e significar essa relação. A problematização parte da tese de que o professor de filosofia, ao lançar mão do exercício da oratória e do seu repertório filosófico – que compõe o que ele chama de “incômodo filosófico” – pode contribuir para a ressignificação da existência.

O olhar filosófico configura, nessa pesquisa, um caráter formativo da filosofia, buscando identificar o mal-estar frente às incertezas dos significados que o conhecimento proporciona e ao enfrentamento desse mal-estar por meio da fala e do repertório filosófico, reelaborando suas construções do mundo a partir do entendimento que o conhecimento proporciona. Nesse sentido, propor uma nova leitura da escola, tendo como referência o conhecimento, ampliar a noção do caráter público do conhecimento e explicitar os conceitos de

“incômodo pedagógico” e “incômodo filosófico” no processo de aquisição do conhecimento são atitudes que podem promover justiça e emancipação do sujeito.

A formulação da tese acena para o conhecimento como fonte de incômodo<sup>7</sup> e enquanto elemento fundante do humano, que “questiona a sua própria existência (eu e eu), a existência do outro (eu e o outro), a existência e a intervenção possível no meio em que vive (eu, o outro e o mundo)” (OLIVEIRA, 2017, p. 47). Esses questionamentos buscam fundamentos, intencionalidades, meios e fins para dar sentido e compreender as inquietações humanas.

Sobre esse entendimento, Severino (2004, p. 11) menciona que: “[...] o conhecimento se configura, como o esforço do ‘espírito’ humano para compreender a realidade, compreensão esta que se realiza como uma atribuição de sentido, de uma significação”. O esforço aqui é compreendido como necessidade de interpelar o contexto e assim poder dizer algo, significar, dar sentido à realidade e suas inquietações. Para isso, se fazem presentes outros conhecimentos que se relacionam, objetivando a construção de significações. Esse movimento dialético de pensar a construção do conhecimento como esforço, resposta e processo desafia a pessoa a se superar, afastando a ideia de passividade frente a si e suas inquietações.

Em Sócrates (469-399 a. C.), a tese busca referência para quatro aspectos: “o homem que incomoda, o homem da dúvida, alguém que participa do surgimento de outros conhecimentos, alguém que sabe das motivações da busca do conhecimento” (OLIVEIRA, 2017, p. 51). O incômodo é uma atitude destacada como enfrentamento da dúvida e da necessidade de superação mediante o conhecimento. Não se trata de um sujeito passivo, mas incomodado e em ação, para quem o incômodo não é enfraquecimento, mas estímulo para a dúvida que promova esforço para novas formulações. Chauí (2002, p. 188) explica:

“Conhece-te a ti mesmo” – significa que o conhecimento não é um estado (o estado de sabedoria), mas um processo, uma busca, uma procura da verdade. Eis o motivo que leva Sócrates a praticar a filosofia como missão: a busca incessante da sabedoria e da verdade e o reconhecimento incessante de que, a cada conhecimento obtido, uma nova ignorância se abre diante de nós. Isso não significa que a verdade não exista, e sim que deve ser sempre procurada e que sempre será maior do que nós.

Em Kant (1774), o sujeito autônomo é aquele que consegue olhar o objeto a partir das suas capacidades internas “utilizando o próprio equipamento *a priori* de que todos são dotados e pelo que todos devem ser educados para fazer bom uso a fim de realizar experiências (*a posteriori*)” (OLIVEIRA, 2017, p. 62). Desse modo, o sujeito é o responsável por toda a formulação do uso crítico da razão para verificar a veracidade ou validade do conhecimento.

---

<sup>7</sup> Incômodo aqui entendido como ideia de que falta algo.

Na escola, o conhecimento está no que o sujeito é capaz de apreender e produzir a partir da compreensão que faz do objeto pela sua experiência interna. Ou seja, o conhecimento não está no sujeito e nem no objeto, mas na significação que o sujeito constrói a partir dessa relação. Apresenta-se, assim, o conhecimento como incômodo “em busca do apaziguamento significativo”, o que significa dizer que o conhecimento é resultado do esforço humano e, por conseguinte, beneficia a significação da existência humana.

No recorte da filosofia, lente aplicada no estudo mencionado, o conhecimento auxilia na existência humana e nas relações que são estabelecidas a partir dela. Pensa-se como se produz conhecimento, e esse movimento faz da pessoa produtora e consumidora de um saber que se dá pelo incômodo, pela dúvida e pelo incerto. Apresentar a construção do conhecimento a partir do incômodo e do “apaziguamento significativo” é “o resultado do esforço humano que produz conhecimento que por sua vez auxilia na significação da existência humana” (OLIVEIRA, 2017, p. 87). O aprendizado, dessa forma, não acontece de forma passiva, mas a partir de um mal-estar pedagógico, que gera um movimento positivo de busca, por parte da pessoa, pelo conhecimento significativo.

Desse modo, o incômodo filosófico configura-se como um *ethos*, uma nova forma de pensar e produzir conhecimento a partir da compreensão da existência do eu, do outro e da significação que humaniza. Explicita, dessa forma, que o ato de conhecer humaniza o homem e que nesta condição de humanização se é feliz.

Outra forma de tratar o conhecimento como significação e resposta à alteridade encontramos em Costa (2018). Apoiado em Derrida (2006) e Laclau (2011), o trabalho tem o propósito de defender o campo do currículo como “uma subjetivação precipitada em resposta a uma alteridade desconhecida, imponderável ou insondável” (COSTA, 2018, p. 14). Nesse sentido, a subjetivação como construção discursiva seria uma resposta ao que é considerado como um questionamento ao currículo, a alteridade. Para Costa (2018, p. 14), “essa alteridade, na qual o currículo se constituiria em resposta, não pode ser significada de uma vez por todas, mas suposta provisoriamente nas afirmações curriculares que marcam o campo”.

Posto isso, o conhecimento tende a ser um pressuposto de identificação curricular ou algo que deve ser respondido pelo currículo: “Refiro-me a um conhecimento considerado hábil em constituir um sujeito adequado para o que é projetado como sociedade, mundo, trabalho, experiência” (COSTA, 2018, p. 14). A tese articula o conhecimento como interdisciplinaridade, capaz de inovar e solucionar a fragmentação e a compartimentação vigentes no currículo disciplinar, não renunciando ao contexto da vida e da experiência. Aponta Costa (2018, p. 15) que “a perspectiva de integração via interdisciplinaridade tende a ser pensada como meio de

operação conjunta dos conhecimentos disciplinares com sentidos de mundo contemporâneo (da vida, do trabalho, do cotidiano dos indivíduos)”.

A partir desse entendimento, a significante interdisciplinaridade ganha centralidade na organização curricular situada na integração como caminho para a construção do conhecimento. Essa leitura busca conciliar o binarismo entre “um dado conhecimento objetivo (normalmente remetido à ciência) e aquele decorrente das práticas e experiências cotidianas/contextuais” (COSTA, 2018, p. 15).

Uma ampliação do olhar sobre os processos de significação envolvidos na hegemonização do nome *interdisciplinaridade* passa pela leitura de que a proposta de interdisciplinaridade é desenvolvida na medida em que o conhecimento, mesmo estando vinculado às disciplinas, precisa ser contextualizado para a formação de um sujeito capaz de entender o mundo e, assim, a alteridade. A compreensão da interdisciplinaridade busca o conhecimento como verdade do currículo, ou seja, uma “subjetivação curricular” na qual o conhecimento desenvolverá o papel de estruturador entre o sujeito e o contexto.

O conhecimento é reafirmado no centro do currículo, especificamente na leitura de que só pode ser produzido se referendado no trabalho investigativo do professor. Fora desse registro, para Stenhouse (2003), só restaria ao docente a aplicação de conhecimentos negligentes à escola na escola, o que não levaria à inovação ou ao desenvolvimento curricular, pois não seria produção de conhecimento. (COSTA, 2018, p. 103).

A tese sustenta a leitura de que o conhecimento disciplinar, por si só, não é capaz de empoderar ou construir visões complexas de mundo. Porém, se o conhecimento for confrontado com as experiências e seus desafios, assumiria “uma condição plástica no atendimento às questões sociais, assumiria ou formaria sentidos para as lutas sociais, auxiliando na projeção de posições adequadas à realidade” (COSTA, 2018, p. 138).

Buscando aporte teórico em Santomé (1998), notamos que a interdisciplinaridade tem a finalidade de proporcionar uma formação dos sujeitos para que se tornem flexíveis, abertos, democráticos, solidários e críticos. Essa proposta considera que o sujeito deverá ser preparado para operar no contexto complexo, no qual a integração do currículo será um aporte interno para sua compreensão e atuação a partir dos conhecimentos. Sobre isso, Costa (2018, p. 150) articula que “a integração curricular via interdisciplinaridade pode ser lida, em seus argumentos, como algo inexorável, como uma definição de contemporaneidade para a qual os sujeitos devem ser preparados”.

Nesse sentido, o conhecimento só é produzido a partir de uma organização curricular que possibilite a construção subjetiva e integrada do sujeito, fazendo do currículo integrado

uma alternativa no sentido de que as formas de superação do currículo disciplinar oportunizariam a leitura de mundo por parte dos estudantes. Esse currículo integrado seria capaz de assegurar o conhecimento significativo e coerente para ler o mundo.

#### 2.5.5 Seleção do conhecimento e o processo de escolarização

Sobre esta categoria, a pesquisa de Vera Lúcia Casagrande Ardito (2015) apresentou os conceitos de conhecimento e saber relacionados aos campos da Filosofia, da Educação e da Psicanálise. Sob essa perspectiva, compreende-se o saber como cadeia significativa, ou seja, significativa a significativa. A ciência postula o conhecimento na reciprocidade entre o significativo e o significado, buscando relação entre eles. Partindo desse pressuposto, a aprendizagem acontece “quando o sujeito (re)constrói o conhecimento do Outro para si e em si e, dessa forma, constrói-se como sujeito desiderativo e inteligente” (ARDITO, 2015, p. 6).

Olhando para a Filosofia, a teoria do conhecimento busca explicar ou interpretar o conhecimento humano, entendido como um “peculiar fenômeno de consciência” (HESSEN, 1979, p. 25), fenômeno pelo qual o sujeito tenta apreender o que é essencial a todo o conhecimento e em que consiste a sua estrutura. A Filosofia escolheu essa teoria como uma das áreas fundamentais para compreender a relação entre o pensamento e as coisas, a consciência (interior) e a realidade (exterior), o entendimento e a realidade, ou seja, o sujeito e o objeto do conhecimento (ARDITO, 2015).

O conhecimento, assim, encontra-se diante do sujeito e do objeto: “O conhecimento apresenta-se como uma relação entre estes dois elementos. O dualismo sujeito e objeto pertence à essência do conhecimento” (HESSEN, 1979, p. 26). A relação entre eles é uma correlação: “O sujeito só é sujeito para um objeto e o objeto só é objeto para um sujeito. A função do sujeito consiste em apreender o objeto, e a do objeto consiste em ser apreendido pelo sujeito” (ARDITO, 2015, p. 37).

Nesse sentido, a teoria do conhecimento investiga a natureza, as fontes e a validade do conhecimento, tentando responder o que é conhecimento e como ele é alcançado pelo homem. Segundo Ardito (2015, p. 38-40 apud HESSEN, 1979), essa teoria apresenta cinco problemas que ajudam na compreensão e gênese do conhecimento, quais sejam:

**Possibilidades do Conhecimento:** tem como questão central saber se o sujeito pode realmente apreender o objeto; **Origem do conhecimento:** tem como questão central se é a experiência ou a razão a fonte e a base do conhecimento humano; **Essência do Conhecimento:** tem como questão central identificar se o sujeito determina o objeto ou se ocorre o inverso; **Espécies do conhecimento:** tem como questão central se o

conhecimento é racional ou intuitivo; **Critério de verdade:** tem como questão central o critério que pode determinar se um conhecimento é verdadeiro ou não.

Nesse entendimento, o conhecimento se tornou ponto nevrálgico, destacando-se que a autonomia do ser humano provém do exercício da razão. Ardito (2015 *apud* CHAUÍ, 1997) aponta que a Filosofia Moderna é marcada por grandes mudanças intelectuais:

[...] o surgimento do sujeito do conhecimento, postulando uma Filosofia que começa pela reflexão, isto é, como consciência que identifica sua capacidade de conhecer; a transformação do objeto do conhecimento num conceito ou ideia clara e distinta, demonstrável e necessária, formulada pelo intelecto; e a concepção racional da realidade, na qual o conhecimento passa a ser mecânico e cujas relações são de causa e efeito. (ARDITO, 2015, p. 43).

No campo pedagógico, essas concepções de conhecimento estão vinculadas ao modo como ele é produzido, entendido e sistematizado. Desde Piaget, Vygotsky e Wallon, a escola elabora e constrói conhecimento na relação do sujeito, objeto e contexto. Nesse entendimento, é na experiência pessoal e na utilização de diversas fontes de informação que acontece a ampliação da estrutura conceitual, a partir da qual elabora-se assim o conhecimento: “esse processo se baseia nos mecanismos de funcionamento intelectual do ser humano, na mediação simbólica fornecida pelo contexto cultural, no qual o indivíduo vive, e na configuração específica de suas experiências” (ARDITO, 2015, p. 50). Nas palavras de Kohl (1992, p. 49), “adquirir conhecimentos é operar transformações na estrutura de conceitos, já adquiridos, relacionados a esse assunto. É fundamental a relação do novo conhecimento com a estrutura conceitual de quem vai aprender”. Ardito, por sua vez, reitera que a

[...] aprendizagem, então acontece quando o sujeito (re)constrói o saber elaborado pela cultura, que circula socialmente, em si mesmo. Esse (re)construir em si é uma apropriação das chaves significantes, nas quais esses conteúdos se encontram cifrados no Outro. Assim, na ordem do significante, se articula o saber do sujeito sobre seu desejo e o conhecimento do sujeito sobre os objetos. E, dessa forma, o sujeito (re)constrói o pensamento em si mesmo, enquanto constrói-se como sujeito desiderativo e inteligente. De fato, só assim haverá aprendizagem, do contrário, ocorrerá a alienação do saber. (ARDITO, 2015, p. 142).

Em todos os autores pesquisados e percorridos na dissertação estudada, fica evidente a afirmação de que o conhecimento se torna compreensão teórica do mundo, quer dizer, há uma “elaboração no pensamento em busca de significado. Contudo há também uma ação prática, pois, a definição elaborada no pensamento conduz à ação, ao modo de agir sobre o mundo compreendido” (ARDITO, 2015, p. 52). Na psicanálise, conhecer é tomar como referência as singularidades do sujeito e refleti-las no objeto que se quer conhecer. Portanto, “se a Ciência

procura *forcluir* o sujeito, a Psicanálise põe em evidência essas determinações do conhecimento e seu caráter subjetivo” (ARDITO, 2015, p. 142).

Por fim, discorremos sobre a dissertação de Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior (2016), que trata da organização do conhecimento nas aulas de Educação Física, mostrando de forma didática que o conhecimento, muitas vezes, corresponde à concepção docente (conforme entendido por ele) da função social do conhecimento. Ao analisar quais conhecimentos são tratados e como são organizados nas aulas de Educação Física no Projeto Escola Cidadã, buscou identificar quais são os conhecimentos, como são organizados, como os estudantes compreendem essa organização e como o conhecimento desenvolvido se articula com a proposta e finalidade do projeto.

A pesquisa analisa a organização do conhecimento a partir das teorias que amparam epistemologicamente a disciplina de Educação Física, quais sejam: a) não propositivas: Abordagem Fenomenológica; Abordagem Sociológica; Abordagem Cultural; b) propositivas não-sistematizadas: concepção desenvolvimentista; construtivista; aulas abertas; plural; crítico-emancipatória; e c) teorias propositivas sistematizadas: Concepção da Aptidão Física e Crítico-Superadora. Essa classificação das concepções é ancorada na tese de Castellani Filho (1999), a qual classifica essas teorias em relação à metodologia de ensino.

Analisando a relação entre as concepções pedagógicas e a metodologia de ensino, Júnior (2016, p. 47) esclarece: “no grupo das teorias não-propositivas, podemos encontrar as abordagens Fenomenológica, Sociológica e Cultural, que por não estabelecerem parâmetros referentes à metodologia de ensino, são caracterizadas como abordagens”.

Essas abordagens de ensino dão ênfase à dimensão da corporeidade e ao movimento humano, compreendendo-os como manifestação da própria cultura e das vivências dos sujeitos em ação. Desse modo, valorizam as diferenças e não se preocupam com o certo ou o errado, mas com a realização da prática física em si. O conhecimento aqui é decorrente da relação do sujeito com o contexto cultural.

Para as teorias propositivas não-sistematizadas, o autor descreve que há um posicionamento referente à prática pedagógica, porém não propõem um método sistematizado: “todas estas teorias concebem uma proposta definida de educação física escolar [...], no entanto, não propõem uma sistematização de metodologia de ensino” (JÚNIOR, 2016, p. 47). Nessas teorias, os conteúdos de Educação Física são desenvolvidos a partir de uma ordem de habilidades motoras começando das básicas às mais complexas, oferecendo experiências motoras adequadas. Afirma Júnior (2016, p. 47) que “esta concepção traz o movimento humano

como o objeto de estudo da Educação Física, já que seus conteúdos são voltados para a resolução de problemas motores através da prática das habilidades motoras”.

Das teorias propositivas sistematizadas, a concepção da aptidão física e crítico-superadora destaca-se pela preocupação com a saúde e uma vida saudável, a partir da premissa de que a atividade física melhora a qualidade de vida. Os conteúdos de fisiologia, biomecânica, nutrição e anatomia são inseridos no currículo. Essa concepção de ensino se contrapõe à esportivização da Educação Física, pois reconhece que essa abordagem dificulta que as crianças adotem outras práticas de atividade física na sua vida para auxiliar a sua saúde e qualidade de vida (JÚNIOR, 2016).

A concepção crítico-superadora busca valorizar não somente o conteúdo, mas o contexto em que está inserido esse objeto de conhecimento, valorizando os fatos e a dimensão histórica do conhecimento para que “se compreenda o caráter provisório do conhecimento” (JÚNIOR, 2016, p. 50). O tempo é organizado pedagogicamente para que os conteúdos sejam desenvolvidos em quatro ciclos de escolarização, nos quais “os conhecimentos não seriam organizados de maneira etapista, possibilitando que os conteúdos sejam trabalhados simultaneamente, ampliando as referências ao longo dos ciclos no pensamento dos estudantes” (JÚNIOR, 2016, p. 51). Ainda, segundo Júnior:

A abordagem Crítico-Superadora possibilitaria que o estudante compreenda o seu papel enquanto sujeito histórico, social e produtor de conhecimento ao contextualizar historicamente os temas selecionados de acordo com a relevância social. (JÚNIOR, 2016, p. 51).

Esse resgate das abordagens buscou explicitar o quanto o conhecimento é temporal e atende aos pressupostos de uma teoria e sua compreensão. No caso da Educação Física, trata-se de um construto histórico e em disputa, especialmente na luta contra a simples prática esportiva como o único conteúdo a ser trabalhado nessa disciplina, buscando inserir práticas corporais, sociais e o cuidado com a saúde.

Ao transcorreremos pelas categorias e compreensões citadas no início deste capítulo, fica evidente a complexidade do tema e a necessidade de problematizá-lo e ampliá-lo nas discussões curriculares. As provocações feitas são pertinentes quando há uma investida política para fixar sentidos de “currículo comum” e conhecimentos “básicos” ou “fundamentais”. Nesse entendimento, as noções de “conhecimento socialmente relevante” ou válido a ser ensinado são investidas ao pensar um currículo emancipatório, democrático e relevante para a educação básica. É com esse intento que este estudo também se inscreve no propósito de assumir o conhecimento escolar como objeto privilegiado, entendendo-o como campo diverso de práticas,

políticas, saberes e culturas que emancipam os repertórios dos sujeitos e que precisam ser tensionadas dado o contexto controverso das atuais políticas curriculares.

Os apontamentos deste capítulo buscaram apresentar, na primeira parte, um balanço teórico do conceito do conhecimento escolar e, posteriormente, na segunda parte, uma revisão de literatura apontando cinco tendências do tema. Foi possível examinar a complexidade teórica e discursiva acerca do tema e as interfaces do jogo político que hegemoniza e reduz os sentidos do conhecimento escolar nas políticas e currículos escolares. Nesse sentido, o próximo capítulo adentra em uma perspectiva analítica das políticas curriculares do ensino médio, verificando os condicionantes que provêm dos contextos e das políticas e que interferem na seleção e na organização do conhecimento escolar.

### **3 POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONHECIMENTO ESCOLAR**

O ensino médio tem sido alvo de disputas tanto nas suas finalidades quanto nos sentidos atribuídos a essa etapa de escolarização nos últimos 20 anos da história da educação brasileira. Recorrer à história, nesse sentido, constitui-se um importante recurso investigativo para compreender como tais políticas vêm se constituindo ao longo do tempo e diante das mudanças paradigmáticas. Cabe-nos indagar: que conhecimento escolar é defendido e legitimado em tais textos legais? Quais políticas correspondem aos anseios e necessidades formativas das juventudes brasileiras? Que currículo contribuirá com nossos jovens para que sejam capazes de constituir seus projetos de vida de forma significativa, justa, equânime e com realização pessoal? Que conhecimento escolar dará conta de tamanha complexidade formativa e diversidade de saberes na sociedade complexa, diversa, plural, excludente e seletiva? O que esperam nossos jovens da escola de ensino médio? Que concepção de sujeito jovem é definida nessas políticas?

Carmem Tereza Gabriel (2018) nos convoca a pensar que adentrar na disputa e no enfrentamento por um conhecimento incontornável na construção de uma escola democrática é também lutar por um currículo e uma sociedade justos, igualitários e para todos. Ou seja, como qualquer texto político, as novas políticas de ensino médio podem ser vistas como mais uma “tentativa de regular dispersões, de controlar e hegemonizar, universalizar sentidos particulares” (GABRIEL, 2018, p. 172) na educação do ensino médio, ou representar um campo potente de discussão e apostas políticas de mudanças curriculares.

Discutir a reforma do ensino médio em tela não significa no entanto, apenas se posicionar nos debates atuais internos ao campo curricular, mas também, e sobretudo, entrar na disputa, sempre aberta, por projetos de sociedade nos quais são mobilizados diferentes sentidos/concepções de educação, escola, docência, juventudes, ciência, entre outros. (GABRIEL, 2018, p. 172).

Quando olhamos para a universalização do acesso ao ensino médio e o reconhecimento de sua condição como educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, reconhecemos que foram marcos históricos importantes e sinalizaram que o ensino médio é um direito. Esta importante conquista estruturou e ampliou o acesso dos jovens ao ensino médio, porém ainda retrata as marcas estruturais e desiguais da configuração social na qual está inserido esse nível de ensino, como nos lembra Mariano Fernandez Enguita (2014, p.10) “a encruzilhada estrutural do sistema educativo”, quando se reporta ao ensino médio. Esta encruzilhada se acentua

“emblematicamente na diversificação dos percursos formativos como aparatos de produção de distinção social” (SILVA, 2015, p. 250).

Nesse ensejo, discutiremos, nesta seção, os aportes legais e contextuais das políticas curriculares do ensino médio, última etapa da Educação Básica brasileira, com o propósito de mapear algumas das políticas designadas a esse nível de ensino. O recorte temporal escolhido para o exercício de problematização será da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 de 1996, ao Referencial Curricular Gaúcho (2018), marcando as problematizações que são inerentes ao papel formativo do currículo da escola de ensino médio. Na primeira parte do capítulo, apresentaremos os marcos legais das políticas do Ensino Médio da LDB às DCNEM, de modo a identificar os contextos de tais políticas, destacando mudanças e/ou permanências no que se refere à finalidade do Ensino Médio e à concepção de conhecimento escolar. A seguir, buscamos dialogar com a política curricular contemporânea a partir da análise crítica da Base Nacional Comum Curricular, da Lei do Novo Ensino Médio (Lei 13.315/2017), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e do Referencial Curricular Gaúcho e, por fim, traçamos um diagnóstico contextual e descritivo do Ensino Médio atual a partir dos dados do censo escolar de 2020, que compreende o contingente de matrículas do Ensino Médio no país. Propomo-nos a examinar tais políticas curriculares nacionais, atribuindo centralidade ao conhecimento escolar enquanto objeto privilegiado de análise. Com esse intento, apresentamos os documentos legais que são discutidos no Quadro 1 a seguir, a saber:

Quadro 1 - Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: 1996 - 2018

<b>Documento</b>	<b>Elaboração</b>	<b>Ano</b>
LDB	MEC	1996
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Resolução CNE/CEB 3/1998 e Parecer CNE/CEB nº 15/1998	1998
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico	Resolução CNE/CEB nº 4/1999 e Parecer CNE/CEB nº 16/1999	1999
Programa Ensino Médio Inovador	Parecer CNE/CP nº 11/2010	2010
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Resolução CNE/CEB nº 2/2012	2012
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de nível Médio	Resolução CNE/CEB nº 6/2012	2012
Lei 13.415/2017 – Novo Ensino Médio	Diário Oficial da União	2017
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Resolução CNE/CEB nº 3/2018	2018
Referencial Curricular Gaúcho	Resolução CEED nº 345/2018	2018
Base Nacional Comum Curricular – Etapa Ensino Médio	Resolução CNE/CP nº 4/2018	2018

Fonte: Produzido pela autora, 2021.

Ao nos debruçarmos sobre tal legislação educacional, partimos do entendimento de que as políticas curriculares do ensino médio expressam determinada concepção de educação, de currículo, de escola e de conhecimento escolar que deve sempre ser olhada criticamente, pois é decorrente do contexto político, econômico, cultural e social. Dessa forma, ampliamos o escopo da pesquisa, olhando a centralidade que o conhecimento escolar e a educação assumem na legislação educacional brasileira, compreendendo as relações que a engendram, posto que todo texto, e toda práxis discursiva, é uma prática social que traduz seu período histórico. Importante reiterar que nosso objetivo para este capítulo se encontra na problematização das políticas curriculares em curso no Brasil no decorrer das últimas décadas e não no seu detalhamento histórico.

### **3.1 As políticas curriculares do Ensino Médio: da LDB às DCNEM**

Ao problematizarmos as políticas curriculares educacionais e os movimentos reformistas destinadas aos jovens no Brasil devemos considerar a abordagem histórica, as concepções de ensino secundária que foram mobilizadas ao longo do tempo, além dos desafios da universalização e da democratização. Cury (1998) identifica na história do ensino médio brasileiro uma alternância entre as suas finalidades: ora a formativa, a propedêutica e a profissionalizante.

Coadunando com essas compreensões, Frigotto; Ciavatta (2011) e Kuenzer (2011; 2017) postulam que a realidade do ensino médio brasileiro e sua falta de identidade associam-se as políticas equivocadas e contraditórias que ainda mantêm o dualismo entre a formação geral e o formação profissional sem uma análise apropriada dos impactos sociais dessa etapa de escolarização na formação dos jovens sujeitos do ensino médio. Zibas (2005), na mesma esteira, diz que o ensino médio é marcado por um ensino enciclopédico, com métodos tradicionais e distante do contexto juvenil.

Apesar de avanços significativos de expansão desse segmento de ensino a partir da década de 1990, as políticas empreendidas não causaram impacto positivo no crescimento das matrículas e na qualidade esperada é o que apontam as pesquisas de Cury (1998; 2016); Krawczyk (2009, 2011) e Kuenzer (2011). Os referidos estudos apontam três entraves: o difícil acesso dos jovens e sua permanência na escola, a falta de qualidade identificada nos baixos resultados de avaliações externas e a falta de identidade acerca da escolarização do ensino médio.

Olhando para a legislação nacional, é a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 que o Ensino Médio ganha notoriedade dada a sua obrigatoriedade e gratuidade no ensino brasileiro, contribuindo também no sentido de definir a identidade dessa etapa de ensino. A proposição de o ensino médio compor a educação básica é sem dúvida um avanço, sinalizando a ampliação do direito à educação de crianças e jovens dos quatro aos dezessete anos. Em seu Art. 35., a LDBEN nº 9394/96 designa como finalidades do ensino médio:

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
  - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
  - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
  - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996).

Essa identidade prevista na Lei 9.394/96 está ancorada no propósito de possibilitar *uma formação comum* com vistas ao *exercício da cidadania* com finalidade de fornecer *meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores* (Art. 22). A legislação passa a compreender que a escolarização da educação básica deve ofertar os meios para a educação integral dos sujeitos, outorgando uma nova concepção das responsabilidades públicas do Estado, que reconhece no ensino médio a conclusão das aprendizagens da educação básica. Aspectos como preparação para o trabalho, cidadania, formação ética, autonomia intelectual e compreensão das ciências e tecnologias são propósitos formativos descritos como finalidade dessa etapa de escolarização na LDB de 1996. O que cabe tencionar, nesses aspectos, é se tais finalidades comportam uma formação adequada aos contextos juvenis plurais que encontramos na escola brasileira hoje. Nascimento (2007) nos ajuda a entender essa questão quando diz que:

Para uma adequada compreensão destas reformas realizadas sob as demandas da reestruturação produtiva, é necessária a análise do desenvolvimento histórico do Ensino Médio ao longo do último século, para observarmos que as políticas educacionais para este nível de ensino têm expressado as determinações presentes na relação capital/trabalho, nas várias fases do desenvolvimento histórico do Brasil. (NASCIMENTO, 2007, p. 78).

Se, por um lado, a LDB<sup>8</sup> avançou no sentido de reconhecer o Ensino Médio como etapa obrigatória da educação básica, por outro, deixou margem para entendimentos que levaram à promulgação do Decreto 2.208/97, o qual obrigou a separação do Ensino Médio da educação profissional, reforçando o dualismo ainda tão evidente na educação brasileira: um Ensino Médio com tom acadêmico, desvinculado do mundo do trabalho, e outro Ensino Médio técnico totalmente voltado às habilidades específicas direcionadas ao mercado de trabalho. Corroboramos Nascimento (2007, p. 84), ao afirmar que a LDB se caracterizou pela sua flexibilidade, porém esta flexibilização buscou “adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização. Ela não obriga o Estado a assumir suas responsabilidades com a escola, mas não impede que este aplique seu próprio projeto político-educativo”, o que torna o princípio prejudicial à educação.

O debate se intensifica no ano de 1998 por ocasião da aprovação das primeiras Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, através da Resolução CNE/CEB 3/1998, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que almejam definir princípios e propostas para a organização curricular. Com intenção clara, o documento explicita a educação para o mundo do trabalho, a prática social e aponta caminho político para o novo Ensino Médio brasileiro, destacando a afirmação do seu caráter de formação geral, buscando a superação, no plano legal, da histórica dualidade dessa etapa de educação. Definiu com precisão, no Art. 4º desta resolução, que “as propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio”. Previa ainda, em seu Art. 8º:

II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação; III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade; IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e

---

<sup>8</sup> Segundo Cury (2008; 2016), a LDB assume grande importância na legislação e na educação brasileira. A expressão cunhada “educação básica” no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – é um conceito, é um direito e uma forma de organização da educação nacional. “Apesar de vários avanços alcançados, ainda não foram suficientes para cumprir os dispositivos constitucionais e legais de nosso ordenamento jurídico. [...] A LDB e o PNE nos põem diante de um desafio instaurador de um processo que amplia a democracia e educa para a cidadania, rejuvenesce a sociedade e irriga a economia. Estamos diante da necessidade de uma saída urgente para uma educação de qualidade. Uma saída que obedeça aos ditames da razão que a educação inaugura. O Estado que não assume essa via decreta sua perdição. A Sociedade que não busca essa saída aceita a autoridade da submissão e refuga o caminho da autonomia” (CURY, 2016, p. 15).

cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado. (BRASIL, 1998, p. 4).

A referida diretriz vinculou a educação ao mundo do trabalho e à prática social, atrelando a multiplicidade de conhecimentos aos diferentes objetivos do ensino médio. A integração curricular foi fortemente demarcada na referida resolução de modo a ampliar a interdisciplinaridade e a contextualização do ensino não mais apenas em disciplinas escolares, mas em áreas de conhecimentos. Esse intento fica evidente no Art. 10º, que apontou as áreas de conhecimento como organização curricular e já anunciava a *base nacional comum dos currículos do ensino médio*. Já o Art. 9º expunha o conhecimento como capacidade analítica do contexto e de objetivos alcançáveis nas disciplinas, afirmando que ele “é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno”, além disso os conteúdos curriculares deveriam ser situados em contextos próximos e familiares ao aluno, incluindo o trabalho e a cidadania. Como apoio e ainda consolidação de tais objetivos, estavam as políticas de avaliação em larga escala: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Os argumentos nesse momento histórico legislativo estavam fundados na pretensão de a escola dar conta das demandas oriundas do mercado de trabalho na produção de mercadorias e serviços. “A incorporação de tecnologias de base microeletrônicas e a gestão do trabalho divulgaram no campo da formação para o trabalho uma série de características que deveriam ser portadas pelos trabalhadores” conforme analisam Mônica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe (2017, p. 22). Essas habilidades profissionais propuseram o chamado “modelo de competências”, que no Brasil associou-se não apenas às políticas curriculares para a educação profissional, mas a toda a educação básica, causando distorções e compreensões equivocadas acerca do currículo e da escolarização juvenil.

A proposta de organização curricular baseada na definição de competências configurava uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola, sobretudo da última etapa da educação básica. A aproximação da formação básica a requisitos exclusivamente determinados pela economia é emblemática desse pragmatismo. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 23).

O discurso da necessidade de um currículo flexível que supere o conhecimento fragmentado é assumido como uma demanda de competências genéricas, flexíveis, disponíveis de modo que contribua para a qualificação para a vida e para o mundo produtivo que muda a

todo momento. No discurso de um currículo flexível, tais políticas declaram uma outra compreensão de currículo e outros modos de gestão do tempo e do espaço escolar, que fragmentam e precarizam o conhecimento, tornando-o adaptável às necessidades dos sujeitos. Essa armadilha política Santomé (1998) descreve como característica da *economização da educação*, de forma que a flexibilidade é tratada intencionalmente como habilidade de adaptação ao mundo produtivo:

Esses conceitos encontram correspondência nas características da reorganização do mundo produtivo: na descentralização das grandes corporações industriais; na autonomia relativa de cada fábrica em decorrência do processo de desterritorialização das unidades de produção e/ou de montagem; na flexibilidade da organização produtiva para se ajustar à variabilidade de mercados e de consumidores. (SANTOMÉ, 1998, p. 21).

Na mesma direção analítica, Sabrina Moehlecke (2012) destaca que essas políticas são marcadas fortemente pelos ideários neoliberais e seguem a mesma direção de organismos multilaterais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros. Ressalta Moehlecke (2012) que há uma tendência do Estado em diminuir as suas responsabilidades sociais e outorgar às iniciativas privadas outras demandas sob o pretexto de parcerias, uma vez que “o que se observou foram mudanças propostas para a área de educação que acabaram por subordinar esta à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho” (MOEHLECKE, 2012, p. 48). Dentre outras críticas às DCNEM, a autora destaca:

a) a subordinação da educação ao mercado, resignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes. (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

Corroboram essa crítica Silva e Sfredo (2016, p. 5) ao explicitarem que

A flexibilidade assume lugar de destaque na definição das novas propostas de organização curricular do Ensino Médio, ancoradas no novo tipo de formação profissional exigida pelo mercado de trabalho. Toma-se, como desafio, a busca de conhecimentos e competências que promovam novas capacidades.

Esse ordenamento normativo é seguido da homologação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de nível técnico em 1999, através da Resolução CNE/CEB nº 4/1999. Essa resolução aponta o compromisso ético das escolas com o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho, entendido como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades

necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”, conforme descrito em seu Art. 4º.

Outro marco para a educação brasileira nessa década foi o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, sancionado pelo Congresso Nacional em 2001, que estabeleceu metas importantes para a educação para os dez anos subsequentes. Entre essas metas, destacamos “a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, no Ensino Médio e no Superior” (BRASIL, 2001). No que tange ao Ensino Médio, legislou o acesso a todos os alunos que concluem o Ensino Fundamental.

Em 2007, é lançado o programa “Ensino Médio Nacional” como uma nova ação do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Ministério da Educação, articulado com o Programa Brasil Profissionalizado e os Planos de Ação Articulada (PAR) entre os Estados e o Distrito Federal. Essa busca pela qualidade do Ensino Médio é uma tentativa explicitada nos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e evidenciada no programa com os seguintes objetivos:

- a) Criar a rede nacional de escolas públicas de ensino médio com coordenação nacional da SEB/MEC e SETEC/MEC;
  - b) Expandir novas matrículas do ensino médio em regime de colaboração entre a união, estados e municípios;
  - c) Promover a reestruturação do modelo pedagógico e do currículo do ensino médio;
  - d) Criar um padrão de qualidade da escola de ensino médio;
  - e) Criar Escolas Públicas de Ensino Médio Integrado não profissional;
  - f) Criar Escolas de Jovens e Adultos para jovens, maiores de 17 anos, e adultos;
  - f) Melhorar o IDEB do ensino médio no Brasil.
- (BRASIL, 2008, p. 15).

Essas ações vão legitimando e buscando uma identidade para o Ensino Médio brasileiro, que, ao longo de sua trajetória recente, tem nuances e propósitos bem distintos. Ora é tratado como educação geral, ora como educação propedêutica, profissionalizante, integrada, científica. Todas essas nuances ainda encontram críticas e divergências no currículo escolar, especialmente a educação profissionalizante, que, uma vez imposta como necessidade, não pode representar a única política pública para o Ensino Médio. Nesse sentido, Manoel Nelito Matheus Nascimento (2007, p. 78) aponta que as políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado um processo historicamente “seletivo e vulnerável à desigualdade social”, no qual o “dualismo educacional, fundamentado na divisão social do trabalho, distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes”.

Outro marco importante na história do Ensino Médio acontece em 2009, quando se reestrutura o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – por meio da Portaria nº 109/2009. Nessa ocasião, são ampliados os objetivos da prova. Essa reconfiguração do exame e sua expansão de inscrição impacta significativamente na definição do currículo nacional. De acordo com Moehlecke (2012, p. 46),

o ENEM assume, desse modo, as funções de: a) avaliação sistêmica, ao subsidiar a formulação de políticas públicas; b) avaliação certificatória, ao aferir conhecimentos para aqueles que estavam fora da escola; c) avaliação classificatória, em relação ao acesso ao ensino superior, ao difundir-se como mecanismo de seleção entre as instituições de ensino superior, articulado agora também ao Sistema Unificado de Seleção (SISU).

Em 2010, pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010, é criado o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Em seu texto introdutório, o programa é destacado como uma possível referência para a atualização das DCNEM: “O Programa Ensino Médio Inovador [...] pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2009, p. 7). Segundo Silva (2016, p. 93), “o PROEMI é assumido como política de indução à reformulação curricular”.

Em pesquisa de caráter nacional, Mônica Ribeiro da Silva (2016) discute largamente o PROEMI, problematizando o currículo do Ensino Médio em três aspectos apontados pelo programa: se o conhecimento deveria ser integrado, implicando diálogo e relação entre as áreas e os saberes do cotidiano; a ampliação da jornada de trabalho do Ensino Médio tomando o debate do tempo integral; e ainda a reestruturação do currículo do Ensino Médio a partir dos “macrocampos”. Esses aspectos destacados pela autora falam sobre a identidade do ensino médio e suas interfaces com as demandas formativas juvenis, provocando o debate acerca dos conhecimentos a serem ensinados, dos tempos e espaços para essas aprendizagens e da organização do currículo acerca do modelo para tal propósito educacional.

O objetivo do programa foi propor, fortalecer e financiar os sistemas de ensino, sejam estaduais ou distritais, para o desenvolvimento de propostas curriculares de Ensino Médio inovadoras, com o pressuposto de um currículo flexível, dinâmico e que atendesse às necessidades e expectativas dos jovens, incorporando o caráter propedêutico e de preparo para o trabalho, articulando os quatro eixos constitutivos do Ensino Médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura –, conforme vê-se em seu objetivo:

Busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da

utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (BRASIL, 2010).

Ainda passávamos por debates do PROEMI, quando em janeiro de 2012 são aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, através da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 e do Parecer CNE/CEB nº 5/2011. No mesmo ano, através da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, são aprovadas também as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio. As novas diretrizes resultam de amplo debate e discussão desde 2004, na oportunidade do Seminário Nacional “Ensino Médio: construção política” e da revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o que culmina na publicação do documento “Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” em 2006. Deste ano em diante, o MEC convida especialistas para revisão e atualização de tais documentos que resultam nas novas diretrizes.

Essas diretrizes apresentam o conhecimento escolar vinculado sempre às quatro áreas de conhecimento, atribuindo aos componentes curriculares a “apropriação de conceitos e categorias básicas e não acúmulo de informações e conhecimentos estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos” (BRASIL, 2012, p. 6). As diretrizes explicitam em seu texto que o currículo do Ensino Médio deve ter seleção criteriosa quanto à quantidade, à pertinência e à relevância dos conhecimentos escolares, evitando fragmentação e excesso de conteúdo. Em seu Art. 14, ao tratar da organização curricular, múltiplas formas de compor o currículo são destacadas, explicitadas assim:

VIII - os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização. (BRASIL, 2012, p. 6).

Observa-se que as novas Diretrizes do Ensino Médio não apresentam novidades na proposta estrutural do currículo do Ensino Médio, o que se acentua, segundo Moehlecke (2012), é a mudança significativa na linguagem e no uso dos referenciais teóricos presentes no documento. Um exemplo disso é o emprego do termo “flexibilização”, que é fortemente criticado nas diretrizes de 1998 e que passa a ser substituído pelo conceito de “diversidade”. Segundo Sabrina Moehlecke (2012, p. 55), “o uso da palavra ‘diversidade’ parece surgir no texto das novas DCNEM como uma tentativa de acomodação de duas concepções distintas de currículo e da própria identidade do ensino médio”.

Outro destaque dessa versão das DCNEM é quanto ao conceito das múltiplas identidades juvenis, considerando as diferentes realidades econômicas, sociais, culturais, étnicas e etárias em que vivem os jovens brasileiros. As DCNEM afirmam que os currículos devem ser organizados de modo “[...] que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes” (BRASIL, 2011, p. 49).

No que se refere à educação profissional, a partir da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, identificamos o conceito de “conhecimento escolar” vinculado aos saberes profissionais, descritos no Art. 5º como “conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (BRASIL, 2012, p. 2). Os princípios da integração curricular estão bastante explícitos no texto, referendando a necessidade de articulação dos conhecimentos e dos contextos, visando à formação integral com o trabalho assumido como princípio educativo, bem como a indissociabilidade entre conhecimentos e prática social, entre teoria e prática, visando a fragmentação dos conhecimentos. Outro princípio descrito no Art. 6º, capítulo VIII, é o da “contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional” (BRASIL, 2012, p. 2).

Ao relacionar as duas versões das diretrizes, de 1998 e de 2012, além de estarem em contextos sociais e políticos distintos, a análise de Sabrina Moehlecke (2012, p. 56) explicita que:

Essa proposta de currículo e identidade definidas para o ensino médio, que lhe atribuem um caráter tanto unificado quanto diversificado, parece ser a principal mudança trazida pelas novas DCNEM em 2011, ao mesmo tempo em que seu maior desafio, especialmente em termos de sua consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas.

Nessa esteira, Krawczyk (2003), ao analisar sobre os ‘reformismos’ que o currículo do ensino médio passou ao longo dessas décadas, identifica que, apesar de intensos movimentos de mudanças entre uma educação mais técnica ora mais propedêutica, o ensino médio passou por ciclos de avanços, retrocessos e muitos desafios. Explicita a autora que:

A situação atual do ensino médio encerra várias e complexas questões: aspectos estruturais que ainda não foram resolvidos, a precariedade desse ensino público no Brasil, condicionamentos mais amplos que dizem respeito às transformações que ocorrem em outros âmbitos: políticos, sociais e econômicos, diretrizes e ações compartilhadas com a política de gestão do ensino fundamental e tendências em

construção a partir de novas diretrizes para a expansão e melhoria desse nível de ensino. (KRAWCZYK, 2003, p. 172)

Por fim, um ponto recorrente de críticas e análises das diretrizes curriculares do Ensino Médio “diz respeito ao seu efetivo alcance e poder de indução como política curricular” (MOEHLECKE, 2012, p. 51). Observa-se uma distância entre o discurso legal, normativo e diretivo do Estado e as práticas efetivas de um currículo integrado e significativo para as juventudes (SILVA; SFREDO, 2016). Outro ponto recorrente de críticas é quanto às discontinuidades das políticas curriculares brasileiras, que se aproximam mais de programas de governo do que políticas públicas de Estado, legítimas, eficazes e duradouras, com princípios organizativos de um currículo integral de qualidade social (FERRETTI; SILVA, 2019; KRAWCZYK, 2011). Há de se superar a dualidade ainda evidente no currículo do Ensino Médio. Tais perspectivas figurarão, de forma mais explícita, na próxima seção, em que tratamos de novos engendramentos os quais figuram o chamado “Novo Ensino Médio” (Lei 13.415/2017).

### **3.2 Os engendramentos das ‘novas’ políticas de Ensino Médio: a escola democrática frente às racionalidades neoliberais**

Continuamos nesta seção a problematização da legislação do ensino médio como exercício analítico e contextual a partir de algumas questões acerca da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, da Lei 13.415/2017 do novo Ensino Médio, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, designando-as como as *novas políticas do Ensino Médio*.

A tensão já evidenciada entre as demandas políticas e econômicas e os ideários da escola traduzem a necessidade de repensar o currículo escolar a partir das políticas curriculares. Identificar os objetivos, as finalidades e as racionalidades que se produzem nestas políticas significa observar como tais aspectos influenciam e decidem o papel formativo na educação dos jovens na escola brasileira. Entendemos, desse modo, que “as políticas educacionais devem ser analisadas como estratégias de planejamento e de gestão estabelecidas no plano da economia política global, para além das demandas internas dos países” (LIBÂNIO; FREITAS, 2018, p. 45).

Elevar o índice de matrículas no Ensino Médio não é condição inequívoca para a melhoria da qualidade educacional nesse nível de ensino, uma vez que seus desafios ainda são grandes no que concerne aos objetivos e às finalidades para além do ingresso ao Ensino

Superior e da inserção no mundo do trabalho<sup>9</sup>, superando os equívocos históricos da dualidade que se apresenta em tal currículo. Para isso, é preciso considerar sua complexidade a partir dos anseios das juventudes – que são múltiplos e diversos –, rompendo com o conhecimento utilitarista e reducionista. De modo similar, é necessário superar o dissenso evidente acerca dos objetivos e das funções da escola quanto à definição do que é qualidade de ensino.

Nascimento (2007), ao descrever a dimensão histórica do ensino, revela-nos o quanto é evidente nas políticas educacionais brasileiras a racionalidade econômica e elitista, perpetuando o modelo produtivo de pensar a sociedade e a formação dos sujeitos. Acácia Zeneida Kuenzer explicita esse entendimento, quando explica que:

A política neoliberal que caracteriza o Estado Brasileiro desde o início da década de 1990 é expressão superestrutural da reorganização produtiva, por meio da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia; exige a redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade no sistema produtivo, bem como a racionalização do uso dos recursos (KUENZER, 1997, p. 66).

Tais análises são explicitadas também por Pacheco (2016, p. 52), ao aventar as novas racionalidades que adentram o currículo nacional brasileiro, alertando que “políticas sociais às quais estão subordinadas as políticas educativas são formuladas com base em critérios de racionalidade econômica”. Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2016) valida o argumento, acrescentando que

As políticas oficiais para a escola em nosso país se apresentam hoje em duas orientações curriculares complementares, subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza, atendendo as estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados. (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

Com essa compreensão de José Carlos Libâneo, analisamos que a Lei 13.415/2017 do novo Ensino Médio, inicia seu percurso amplamente questionada pela sua legitimidade ao se fazer reforma por meio de um instrumento de Medida Provisória (MP 746/2016), recurso este definido constitucionalmente para situações extraordinárias pelo Poder Executivo e não pelas vias normais da elaboração de lei. Em caráter controverso e ilegítimo, o uso desse instrumento traz no seu cerne a arbitrariedade e ausência de diálogo com a sociedade civil acerca de tão importante projeto: uma reforma de ensino para as juventudes.

---

<sup>9</sup> Cabe destacar aqui pesquisas importantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes (GEPCEM), tais como: “A produção da neodocência no ensino médio na segunda metade do século XX: entre a eficiência pedagógica e a renovação curricular”, de Marta Luiza Sfredo (2019), e “A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras: da promoção de oportunidades à diferenciação pedagógica”, de Rosane Fátima Vasques (2021).

A Lei 13.415/2017, decorrente da medida provisória (MP 746/2016), foi objeto de “crítica já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta” (FERRETTI, 2018, p. 25-26). Embora a Lei 13.415 considere em seu texto introdutório a formação integral do aluno, orientando a “adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, § 7º), demonstra-se incoerente ao priorizar alguns campos de conhecimento em detrimento de outros, como aponta o Art. 35:

Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (BRASIL, 2017).

A concepção de conhecimento escolar expressa na Lei 13.415 volta-se para uma distinta separação entre a formação geral básica, comum a todos os alunos, e outra parte que se destina à diversificação a partir dos itinerários formativos nas áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), oportunizando, com essa estrutura, um acesso fragmentado aos conhecimentos escolares. De acordo com Ferretti e Silva (2019, p. 28), “essa formulação visa a diminuição do número de disciplinas [...] e, ao mesmo tempo, torna atrativo cada itinerário formativo, [...] supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora”.

Outro ponto que merece discussão é o tempo dedicado a cada “parte” do currículo, ou seja, 60% do currículo do Ensino Médio destina-se aos itinerários formativos nas áreas de conhecimento e educação profissional, e 40% do currículo fica destinado à Formação Geral Básica. Essa disposição curricular outorga ao aluno a responsabilidade de escolher o seu percurso formativo em um único itinerário formativo, fragmentando e precarizando o conhecimento escolar.

No Art. 36, a lei prevê que

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

É possível inferir que a divisão do currículo em partes distintas – formação geral básica e itinerários formativos – de conhecimento restrito por competências de áreas de conhecimento aponta e encaminha para uma visão utilitarista do conhecimento escolar. Essa divisão tende a perpetuar o dualismo estrutural historicamente característico do Ensino Médio – entre o propedêutico e o profissionalizante, conforme já explicitado –, distanciando-se das finalidades previstas na LDB n° 9394/1996. As próprias competências gerais que se assentam na BNCC secundarizam os saberes disciplinares que se organizam na estrutura curricular da educação básica brasileira, desconsiderando “a relevância de uma abordagem focada numa epistemologia das disciplinas” (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 183). Ou seja, não corroboramos a supressão das disciplinas e não acreditamos que somente essa medida contribuirá para a reestruturação do currículo do Ensino Médio, uma vez que há de se considerar a gênese histórica dos conteúdos dispostos em cada campo de conhecimento, a integração e a recontextualização do ensino. Para os autores, isso

[...] significa considerar a gênese e a contextualização histórica desses conhecimentos, sua natureza e conexão com processos formativos, que envolvam reflexão, abstração, conexões e relação entre significados mobilizados em uma mesma ou entre diferentes disciplinas. (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 183).

A divisão do currículo em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional), em que cada estudante cursaria apenas alguns deles, nega o direito à formação comum, priva os jovens ao acesso ao conhecimento historicamente construído e amplia as desigualdades sociais, uma vez que a escolha está vinculada às condições de acesso a esses repertórios de itinerários. Ao contrário do que divulgavam as propagandas do Ministério da Educação, os jovens terão acesso a uma “pseudoescolha” dos referidos itinerários, haja vista que a distribuição e oferta desses itinerários dependerá dos sistemas estaduais de ensino, e isso acarreta investimentos, formação docente, infraestrutura, ou seja, uma ampla e profunda mudança estrutural na oferta curricular.

Outro aspecto controverso da MP 746/2016 diz respeito à inserção do notório saber como competência legítima para trabalhar no currículo escolar do ensino médio, ou seja, será conferido a outros profissionais liberais, sem formação docente, para atuarem com outros saberes no currículo. Embora essa alternativa esteja vinculada ao itinerário formativo da educação profissional, institucionaliza a precarização docente, comprometendo tanto a articulação curricular quanto a qualidade de ensino. Ainda foram questionados nessa medida provisória: a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias; a profissionalização como uma opção formativa para os jovens; a retirada de sociologia, filosofia, arte e educação física

como componentes obrigatórios; o uso de recursos públicos para financiar as parcerias com empresas privadas e a oferta da educação a distância. Assim, nos perguntamos com Carmem Tereza Gabriel (2018, p. 177): “Qual o sentido de qualidade que tende a ser hegemonizado nos discursos favoráveis à implementação desta reforma curricular do ensino médio?”

A leitura atenta dos argumentos desenvolvidos para a defesa dessa reforma curricular não terá dificuldade em perceber que as articulações privilegiadas para fixar um sentido particular do termo qualidade o colocam em oposição antagônica ao sentido de público, de escola e universidade pública. (GABRIEL, 2018, p 177).

Vemos, diante dessa reforma, uma ameaça à escola pública de qualidade defendida como direito de todos e dever do Estado. Atrelado ao mundo capitalista e econômico, o conceito de qualidade é sutilmente atrelado à lucratividade, à mão de obra ao mercado de trabalho e ao acesso privilegiado a poucos. O que vislumbramos é uma escola sob ameaça.

Mônica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe (2017, p. 27), em outra análise crítica, destacam que os defensores dessa proposta carregam o viés pragmático de que é preciso:

adequar a formação dessa juventude à lógica do mercado, pois apenas uma parte muito pequena dos concluintes da educação básica terá acesso à educação superior; é preciso reorganizar os currículos, dar ênfase ao preparo para os exames nacionais e internacionais.

Ou seja, estamos diante de uma proposta de reforma para o ensino médio que tem em seu bojo um caráter seletivo, excludente, precário e acima de tudo incapaz de corresponder às necessidades juvenis contrariando o caráter do currículo que deve ser público, inclusivo e universal (SILVA; SCHEIBE, 2017). A ‘nova’ reforma do ensino médio “configura-se, assim, como a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público”, bem como evidencia o “financiamento público para a oferta privada da educação” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27). As autoras ainda explicitam como entendem os objetivos da reforma:

a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil [...] (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28).

E continuam explicitando de forma contundente e crítica o sentido engendrado nas novas políticas de ‘flexibilização’ que seleciona, categoriza e distribui conhecimento de forma desigual:

[...] e por isso, tornar-se-ia necessário “flexibilizar” o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa (redução das disciplinas obrigatórias) e distinta aos diferentes sujeitos (distribuição pelos cinco itinerários formativos); implica, ainda, a construção de novas hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e das Artes. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28).

Essa lógica argumentativa resulta em provar que a eficiência dos resultados (vertente econômica/mercantil da educação) está justamente na seleção e distribuição dos conhecimentos escolares, que uma vez selecionados e distribuídos desigualmente, produzirão mais desigualdades e injustiça curricular e social. “Flexibilizar as relações de trabalho, flexibilizar a destinação de recursos públicos, flexibilizar o currículo, significa, em suma, a diminuição do papel do Estado na proteção social e do trabalho”. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28).

Ou seja, quando olhamos para as novas políticas, identificamos “apagamentos importantes de princípios, valores, concepções que constituem um legado de conquistas históricas no campo educacional brasileiro” (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 169). Gabriel (2018, p. 180) vai dizer que três aspectos representam um retrocesso na forma de pensar o sistema educacional, quais sejam: “(i) a articulação hegemônica entre escola pública e conhecimento escolar; (ii) a ideia de flexibilização curricular; e, (iii) a concepção de docência.”

O valor reducionista do currículo do ensino médio, reservado ao conhecimento escolar e às finalidades formativas, é identificado nos fins da escola em competências e habilidades - o preceito de saber-fazer explicitado no conceito de competência e nos fundamentos pedagógicos. No texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificamos o conceito de *competência* “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Nesse entendimento, o conhecimento escolar está ligado diretamente com a resolução de problemas do cotidiano, para a qual se exige que sejam desenvolvidas habilidades a fim de solucionar questões práticas e locais. Nesse enfoque de educação, os conhecimentos científicos e historicamente construídos, bem como o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva do pensamento, estão ausentes (LIBÂNEO, 2016). A escola se reduz “a atender conteúdos mínimos de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p. 47). Ainda sob essa perspectiva, é explícita a intenção da preparação para o mercado de trabalho na escolarização do Ensino Médio, uma vez que os princípios educativos estão assentados “na satisfação básica de

aprendizagem [...] tratando-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2016, p. 47-48).

Encontramos essa visão reducionista do conhecimento explicitado no texto do fundamento pedagógico da BNCC, conforme excerto:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo, do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13).

A redução dos conhecimentos a habilidades, atitudes e valores e “saber fazer” como operação imediata do conteúdo parte de um acervo cognitivo, cultural e social que simplifica e diminui o currículo nacional. Assim, não seriam suficientes os conhecimentos gerais como continuidade nos estudos, tampouco os conhecimentos específicos como habilidades de saber-fazer, mas os conhecimentos escolares os quais “constituem-se na apropriação da realidade objetiva (social e produtiva) pelo homem, de modo que os conteúdos de ensino precisam ser tomados como dimensões teóricas da realidade” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 42). Com essa compreensão, o jovem será “competente” porque incorporou tais conhecimentos, um “sujeito cognoscente da realidade social e produtiva que está inserido”, mencionam Marise Nogueira Ramos e Gaudêncio Frigotto (2017, p. 42), quando criticam as contrarreformas do ensino médio no Brasil.

Ao contrário da reforma, propor um currículo integrado, sólido com conhecimentos relevantes objetiva a plena formação humana, formando os jovens para compreenderem a realidade “para além de sua aparência fenomênica; isto é, tanto o mundo físico quanto as relações sociais” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 42). Essas almejam uma profunda revisão de paradigmas e conceitos que circundam o currículo eliminando a indesejável divisão histórica entre conhecimentos geral e específico, área e componente, propedêutico e profissional.

Os autores entendem que:

Eles não podem ser ‘conteúdos de si para si’ (como requisitos para o exame) nem seriam ‘insumos para o desenvolvimento de competências’. Eles seriam conhecimentos objetivos construídos sócio historicamente que se constituem, em meios [...] para a compreensão da realidade em que vive. (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 42).

Essa compreensão de conhecimento escolar como meio para entender e atuar no mundo em que vivemos é incompatível com a pedagogia das competências explicitada na BNCC (RAMOS; FRIGOTTO, 2017). Esse debate sempre foi um campo de disputa no currículo do ensino médio, especialmente com o advento da sociedade do conhecimento que o considera a variável determinante na forma de organização social e econômica (KRAWCZYK, 2011). Assim, os conhecimentos escolares concorrem ora pela apropriação de conhecimentos socialmente produzido ou pelo interesse do mercado de trabalho.

Esse tipo de currículo, José Carlos Libâneo e Raquel Freitas (2018) chamam de currículo instrumental, uma vez que o conhecimento é limitado e inibe o desenvolvimento intelectual, tornando-o restrito, prático, suscetível ao mercado e vinculado às demandas neoliberais, visando “à preparação imediata para o trabalho, habilidades para a aplicação de conhecimentos, busca de resultados quantificáveis” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 54). Os autores descrevem esse tipo de currículo na passagem a seguir:

O currículo instrumental é parte do conjunto de políticas de alívio da pobreza em que a escola aparece com três funções: a) introduzir um currículo instrumental, pragmático, visando empregabilidade para os mais pobres; b) uma aprendizagem controlada por testes elaborados externamente; c) uma escola de acolhimento e integração social para controlar conflitos. Trata-se de uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando preparação dos pobres como força de trabalho. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 54).

Outro ponto importante questionado na reforma é a incidência dos organismos internacionais sobre a política educacional brasileira. Esses organismos evidenciam o currículo instrumental como principal estratégia para a solução de problemas sociais, para a redução da pobreza e para a instrumentalização do conhecimento, além da explícita intenção do Estado de outorgar à comunidade as responsabilidades da escola pública, segundo aponta Libâneo (2016). Entende-se que essas três problematizações – o currículo instrumental baseado na economia, a política educacional regida pelos organismos internacionais e a ausência do papel do estado atrelados à incidência do neoconservadorismo e neoliberalismo – colocam em risco a educação brasileira e fragilizam o entendimento do currículo escolar democrático e emancipatório.

Macedo (2014), ao discorrer sobre os sentidos atribuídos a uma base comum, identifica os agentes políticos públicos e privados que têm atuado na hegemonização de sentido de currículo e educação. A autora explicita que há quatro agentes mais frequentes: “conteúdos [poderosos, socialmente elaborados]; direitos de aprendizagem [direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento]; expectativa de aprendizagem; e padrões de avaliação”

(MACEDO, 2014, p. 1545). Refere a autora que tais significantes apontam concepções distintas de educação e currículo e todos lutam por uma hegemonia no debate.

Wisley João Pereira<sup>10</sup> (2018, p. 17), então coordenador do novo ensino médio, fala dos resultados não satisfatórios desse nível de ensino como: “Ideb estagnando desde 2011; o desempenho em português e matemática é menor atualmente que em 1997; 1,7 milhão dos jovens de 15 a 24 anos não estuda nem trabalha; 82% dos jovens de 18 a 24 estão fora do ensino superior”. Ele reconhece em sua própria análise que a implementação e a construção de um currículo flexível em consonância com esse contexto complexo da realidade educacional do ensino médio exigirão um “esforço hercúleo”:

a. Definição dos itinerários formativos a partir da capacidade instalada, demanda dos estudantes e arranjos produtivos locais; b. Adequação da carga horária dos docentes e de sua formação em função do remanejamento necessário para implementação dos itinerários; c. Desafio dos municípios com baixo número de escolas e turmas para implementação dos itinerários formativos; d. Adequação e revitalização da infraestrutura física para implantação de laboratórios direcionados a cada itinerário; e. Garantia da equidade de oportunidades e mobilidades entre as escolas de ensino médio; f. Complexidade de articular parcerias para oferta do ensino técnico e outros itinerários formativos; g. Recursos e infraestrutura adequada para efetivação das escolas de ensino médio em tempo integral. (PEREIRA, 2018, p. 24).

A respeito da responsabilização do sujeito pelas escolhas a ele outorgadas no currículo escolar, identificamos outro ponto de crítica do NEM (FERRETTI, 2018; SILVA, 2018; MAINARDES, 2018). A presente política prevê que o jovem faça opções curriculares a partir dos itinerários formativos. Mediante um discurso de currículo flexível e aberto às demandas juvenis, identificamos, de forma sutil, a responsabilização do jovem pelo seu percurso em currículos ajustáveis aos perfis dos alunos, que contemplariam seus interesses imediatos. Uma vez obrigado a fazer essas escolhas, o jovem torna-se o único responsável por seu percurso formativo, o que lhe delega um compromisso que, nesse momento, deve ser do Estado. Esses “dispositivos de customização curricular”, conceito estruturado por Roberto Rafael Dias da Silva (2017), são engendrados pelo neoliberalismo, apontando para a individualização dos sujeitos sob a defesa de um currículo flexível, mas que, na verdade, precariza a escolarização do jovem. Para Silva *et al.* (2021, p. 12), “tal processo de individualização e responsabilização também foi relevante para a intensificação das formas culturais derivadas do capitalismo contemporâneo, em seu caráter financeirizado e neoliberal”. Essas engenharias subjetivas das racionalidades do neoliberalismo adentram e determinam hoje o currículo brasileiro:

---

<sup>10</sup> Coordenador Geral do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica (MEC).

Sob as condições do capitalismo contemporâneo, cada vez mais de caráter cognitivo e emocional, emergem um conjunto de racionalidades governamentais que regulam e orientam as pautas curriculares através da articulação entre individualização e responsabilização. (SILVA, 2017, p. 700).

Nessa abordagem, Silva (2015), e Silva e Vasques (2018, p. 17) assinalam que “a escola passa a operar a partir da individualização e da diferenciação, para atender, aos moldes de uma ‘empresa’, aos anseios de seus clientes”, atribuindo nova configuração para as atuais políticas curriculares brasileiras. Passar-se-ia, assim, de um currículo emancipatório, democrático, plural, cultural, disciplinar, com conhecimentos relevantes, para um currículo precário, individual, seletivo e preparatório para ao mercado de trabalho. Esse preceito curricular compromete-se com a formação de um sujeito *empresário de si*, como descrevem Dardot e Laval (2016), além de colocar em segundo lugar o “direito ao conhecimento escolar, e com isso, acaba promovendo desigualdade social” (LIBÂNEO, 2016, p. 58).

Avançando no debate, a Resolução nº 3 de 2018 e o Parecer CNE/CEB nº 3 de 2018 atualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e apresentam um texto com as intencionalidades de tais políticas descritas, discorrendo sobre como deve ser o currículo do Ensino Médio. Chama a atenção que, nas quatro páginas iniciais, o documento explicita e/ou nomeia como um glossário, o qual discorre sobre o que significam as novas nomenclaturas das novas diretrizes, como, por exemplo: formação geral básica; itinerários formativos; unidades curriculares; arranjo curricular; competências; habilidades; diversificação; ambientes simulados; formações experienciais; aprendizagem profissional; qualificação profissional; habilitação profissional, entre outros.

Essa nova gramática curricular diz muito sobre esse novo projeto de lei. O conceito de currículo é explicitado deste modo:

Art. 7º O currículo é conceituado como a **proposta de ação educativa** constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, **expressando-se por práticas escolares** que se desdobram em torno de **conhecimentos relevantes e pertinentes**, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. (BRASIL, 2018, p. 4, grifo nosso).

Quando trata de conhecimento, o documento descreve-o da seguinte forma:

Art. 7º § 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como **conhecimentos em ação**, com significado para a vida, expressas em **práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais**, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação **no mundo do trabalho**. (BRASIL, 2018, p. 4, grifo nosso).

A ênfase dada no texto das novas DCNEM 2018 deixa evidente os conhecimentos escolares como aqueles vinculados às práticas cognitivas, profissionais e emocionais, conforme já apontado, ao mesmo tempo que reduz e vincula esse conhecimento ao mercado do trabalho, com desenvolvimento de habilidades instrucionais, aplicáveis e úteis. Lembra-nos, como já destacado, a abordagem funcional do Ensino Médio que privilegia conhecimentos preparatórios e conhecimentos profissionalizantes: Essa “dualidade estrutural, que mantém duas redes diferenciadas de ensino ao longo da história da educação brasileira, tem suas raízes na forma como a sociedade se organiza, que expressa as relações e contradições do capital e trabalho” (NASCIMENTO, 2007, p. 87).

Quando atentamos para o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, percebemos o mesmo cenário de intenções curriculares. Em seu texto introdutório, encontramos o seguinte excerto:

Segundo o Parecer CNE/CP nº 15/2017, que definiu e fundamentou a Resolução CNE/CP nº 2/2017, de 22/12/2017, a introdução dos Itinerários Formativos foi a forma que a lei encontrou para permitir que se cumprisse a finalidade do ensino médio presente na LDB: “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996) ao mesmo tempo que reconhece que diferentes estudantes podem seguir caminhos diversos. (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Diz ainda o texto que os estudantes não “precisam adquirir todos os conhecimentos para continuar seus estudos, como hoje está consagrado nos currículos” (RIO GRANDE DO SUL, 2020). Parte-se do pressuposto de que alguns conhecimentos são suficientes para a formação prevista de forma integral. Restam algumas dúvidas: quais conhecimentos serão selecionados e escolhidos pelos estudantes e que critérios de seleção serão lançados para garantir qualidade educacional para a escolarização juvenil? Mais uma vez, identificamos uma visão reducionista do currículo na nova política estadual. O documento explicita, de forma incompleta, uma política de território, que deveria apresentar, sistematizar e ampliar o repertório dos conhecimentos escolares para o Ensino Médio do Rio Grande do Sul. O que vemos é, por vezes, uma reprodução do currículo por competências genéricas e utilitaristas da BNCC, orientando proposições curriculares para uma “concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania” (SILVA, 2018, p. 11).

Entendemos que um documento dessa natureza, de orientação curricular para todo o Estado, no qual são explicitadas as finalidades da educação, deveria ser balizador e orientador para o currículo escolar local, implícita ou explicitamente. Silva (2018) nos ajuda a refletir que,

ao incluir competências no currículo, tal inserção dificulta o aprendizado e a reflexão profunda que a formação cultural exige. Ainda, segundo a autora:

A noção de competências, incorporada como um dispositivo capaz de produzir mudanças na organização curricular do ensino médio com vistas a superar os limites da excessiva disciplinarização e baseado no acúmulo de informações, mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico. (SILVA, 2018, p. 12).

O reconhecimento do conhecimento escolar como lugar legítimo de emancipação e formação das juventudes do Ensino Médio deveria ser muito mais amplo e complexo do que o que está proposto em uma reforma precária, reducionista e aligeirada. Ainda que, de forma rápida, a análise de tal política possa ser atraente e sedutora pelas possibilidades de escolhas, pelas novas nomenclaturas, pela proposição de áreas de conhecimento e não o refutado disciplinamento do currículo do Ensino Médio, deveremos estar atentos às armadilhas e maquinarias evidenciadas nas racionalidades neoliberais explícitas e implícitas em tais políticas de governo.

Há que se olhar o objeto de análise, a política curricular, a partir de uma visão democrática e emancipatória com vistas a uma educação pública, de qualidade e para todos. Defende-se que os currículos escolares tenham como finalidades a formação humana e que assumam finalidades educativas com caráter político-ideológico emancipatório, democratizante e de justiça social. Isso significa entender que, nessa perspectiva

[...] a qualidade da educação escolar define-se pelo critério democrático e de justiça social e se concretiza no interior da escola com o cumprimento de objetivos de ampla formação cultural e científica dos alunos, promovendo sua transformação subjetiva a partir da relação aprofundada e crítica com os conhecimentos e com a realidade histórica e social. (FREITAS; LIBÂNEO; SILVA, 2018, p. 90).

Fica evidente que os condicionantes políticos e contextuais estão presentes nas políticas públicas para o Ensino Médio, demonstrando os grandes desafios que se apresentam a essa etapa da educação básica, em que o conhecimento escolar é produzido e reproduzido por esses atravessamentos em uma inter-relação instável entre políticas, práticas e conceitos.

Com base no exposto, ao concluirmos esta seção, percebemos que o currículo do Ensino Médio necessita superar o dualismo entre propedêutico e profissional, buscando uma identidade unitária com contornos curriculares contextualizados, diversos, potentes, abertos e significativos para a escolarização dos jovens. Reiteramos que cabe à escola propor formação integral sólida. Não se trata de hierarquizar os diferentes conhecimentos, mas de considerá-los no seu papel fundamental no currículo em suas diferentes unidades (senso comum, cultural,

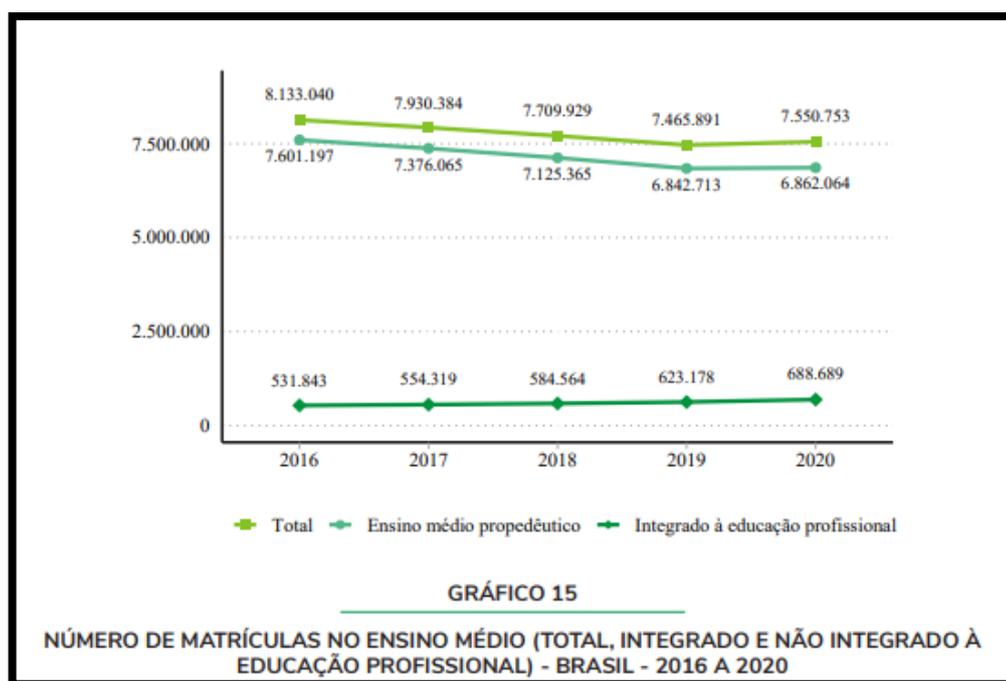
contextual, saberes empíricos), compreendendo a sua dimensão crítica e científica. Nessa perspectiva, compreender o contexto brasileiro no seu contingente juvenil é parte importante deste estudo. Vejamos a realidade de matrículas, acesso, evasão e expansão do ensino médio no Brasil a partir do censo de 2020.

### **3.3 O Ensino Médio brasileiro, cenários do presente: contextos plurais, desiguais e complexos**

O Censo Escolar Brasileiro, realizado em 2020, registrou o número de 179.533 escolas de Educação Básica com 47,3 milhões de matrículas no nível básico, cerca de 579 mil matrículas a menos do que havíamos conquistado em 2019, compondo uma redução de 1,2% no total de matrículas. Destas matrículas da Educação Básica, a rede municipal tem predominância com 48,4% de matrículas, a rede estadual com 32,1% de matriculados, a rede privada com 18,6% e a rede federal com uma participação inferior a 1% do total.

Quando olhamos para os dados do Ensino Médio, encontramos um registro de 7,6 milhões de matrículas, aumentando 1,1% em relação a 2019, cessando, historicamente, uma queda que se observava nos últimos anos – de 8,2% de 2016 a 2019. Esses dados de 2020 trazem a fotografia do Ensino Médio brasileiro: 89,2% da população de 15 a 17 anos frequentam a escola; 83,3% dos alunos do Ensino Médio estudam no turno diurno; 1,3 milhão (16,7%) de alunos estudam no período noturno; 94,8% dos alunos frequentam escolas urbanas; a rede privada, que possui cerca de 926 mil alunos, tem uma participação de 12,3% nas matrículas de Ensino Médio; com 6,3 milhões de alunos, a rede estadual tem uma participação de 84,1% no total de matrículas e concentra 95,9% dos alunos da rede pública, e 41,4% dos alunos estudam em escolas com mais de 500 alunos (Censo Escolar, 2020). As matrículas da educação profissional subiram 1,1% e a da educação de jovens e adultos (EJA) apresentou uma queda de 8,3% de matrículas em relação a 2019. A figura 1 apresenta tais dados:

Figura 1 - Número de matrículas no Ensino Médio em 2020 – Censo Escolar



Fonte: Brasil, 2021.

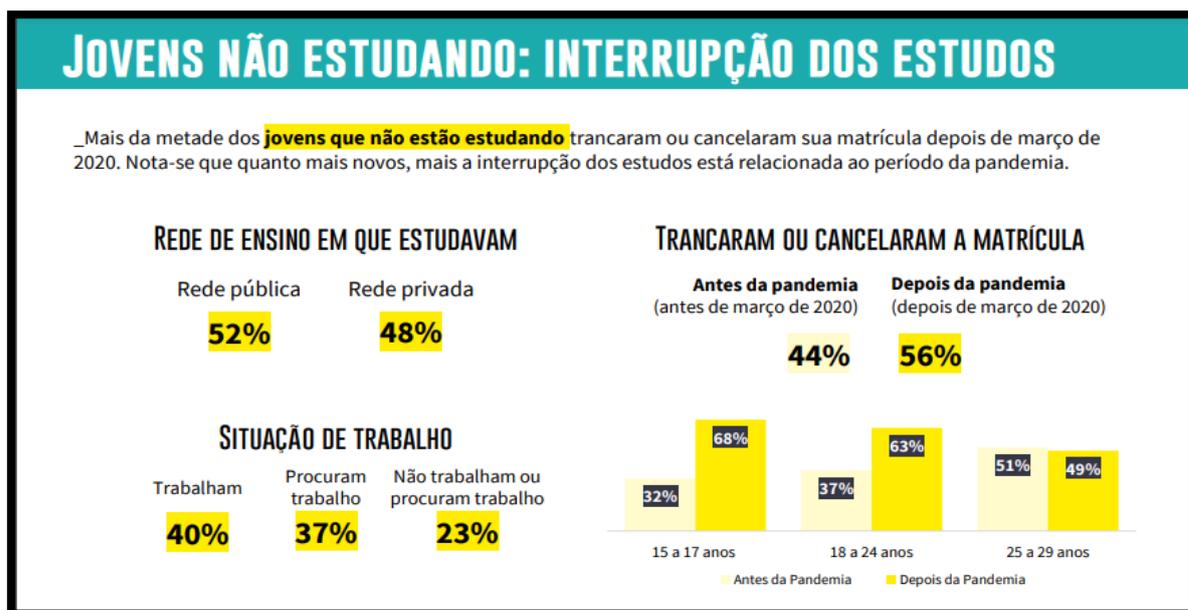
Nesse contingente descrito, destaca-se que a maioria das matrículas do Ensino Médio, cerca de 94,5%, encontra-se em escolas da zona urbana. Na zona rural, 96,2% das matrículas são atendidas pela rede pública e fica para a rede federal o maior número de matrículas localizadas na zona rural. Quanto à distorção idade-série, outro dado contextual importante é observado no Ensino Médio: 26,2%, valor igual ao ano de 2019. Essas taxas diferem da rede pública e da privada, e são as mais elevadas na rede pública de ensino, sendo observadas com mais incidência no 1º ano do Ensino Médio, com taxas de 32,9% na rede pública e 7,8% na privada. A grande maioria desse índice de distorção-série é dos alunos do sexo masculino para todas as séries do Ensino Médio.

Esses dados mostram um contingente de jovens que frequentam a escola brasileira e que, em ocasião da situação grave e alarmante da pandemia do Covid-19<sup>11</sup>, continuaram ou não o seu processo de escolarização, dada a falta de estrutura tecnológica – equipamentos, internet, base de dados – ou até mesmo por causa das estruturas precárias e sanitárias das escolas em que

<sup>11</sup> Coronavírus – COVID-19: é a doença causada por uma nova espécie de coronavírus, denominado SARS-CoV-2. Ele pertence a uma família de vírus responsável por grande parte dos resfriados comuns. Outras espécies foram responsáveis por doenças mais graves, como a Síndrome Aguda Respiratória Severa (SARS-CoV-1) e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV), que não tiveram casos no Brasil. No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a crise do coronavírus como uma pandemia mundial. No dia 26 de fevereiro, foi detectado o 1º caso no Brasil e em março de 2020 as escolas do Rio Grande do Sul fecharam o atendimento presencial e iniciaram um grande percurso de reinvenção da escola a partir da aula on-line.

estão inseridos. Uma pesquisa realizada pelo Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE<sup>12</sup>), em junho de 2020, mostrou dados preocupantes do impacto da pandemia na escolarização juvenil, apontando que 56% dos jovens matriculados cancelaram a matrícula, conforme destacado na figura 2. Quanto mais jovens, ou seja, os que estão ingressando no Ensino Médio, maiores os índices de desistência.

Figura 2 - Jovens não estudando: interrupção dos estudos



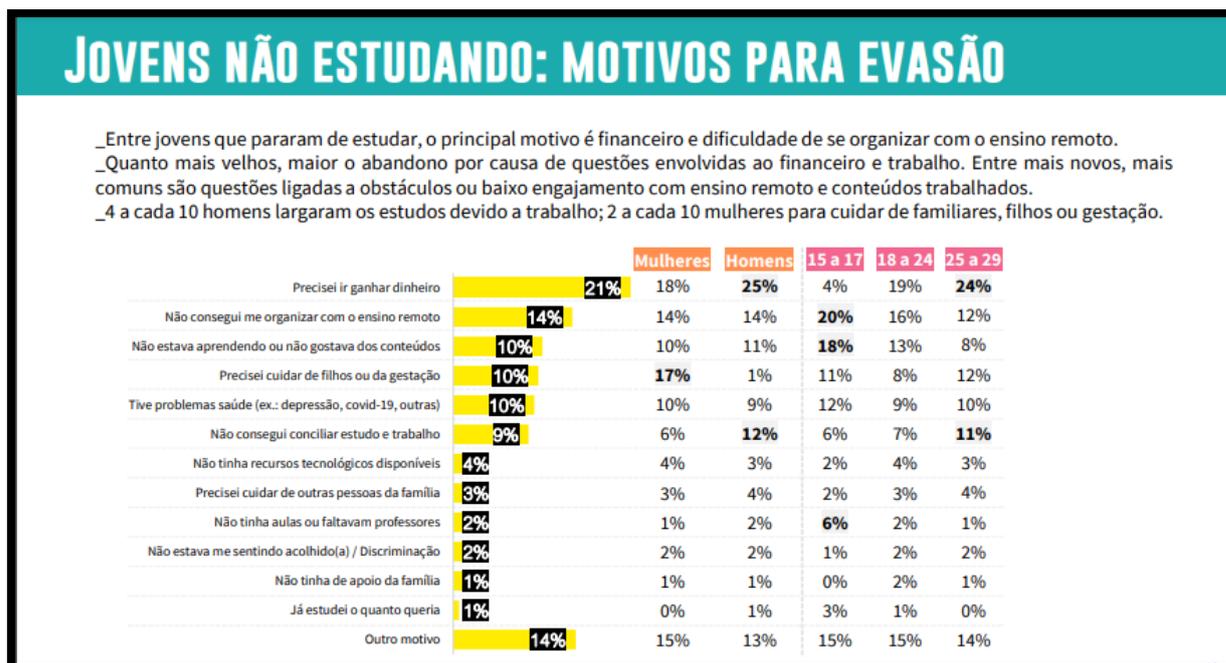
Fonte: CONJUVE. Relatório Nacional, 2020.

A pesquisa ainda apresenta que, de cada 10 jovens, 4 fizeram adaptações de espaço em casa e acordos (ou conflitos) de convivência para estudar. Esses jovens apontam que não estão conseguindo realizar boa parte das atividades propostas pela escola (6 a cada 10) e, como a maioria das atividades são enviadas via WhatsApp, 6 a cada 10 sentem que ainda precisam aprender a se organizar melhor. Observamos que a escolarização do Ensino Médio na rede pública na pandemia se resume, prioritariamente, a envio de atividades, algumas aulas explicativas de conteúdo via videoaula e envio de trabalhos.

Entre os motivos que levaram à evasão, estão, prioritariamente, o financeiro, em ocasião da situação econômica familiar, e, em segundo lugar, a dificuldade de se organizar com o ensino remoto, causando desmotivação, falta de sentido, baixo engajamento com os estudos. É o que aponta o recorte da pesquisa apresentado na figura 3:

<sup>12</sup> JUVENTUDES E A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS: Pesquisa realizada em território nacional com 68 mil jovens. Os dados encontram-se em <https://www.juventudeseapandemia.com>.

Figura 3 - Jovens não estudando: motivos para evasão



Fonte: CONJUVE. Relatório Nacional, 2020.

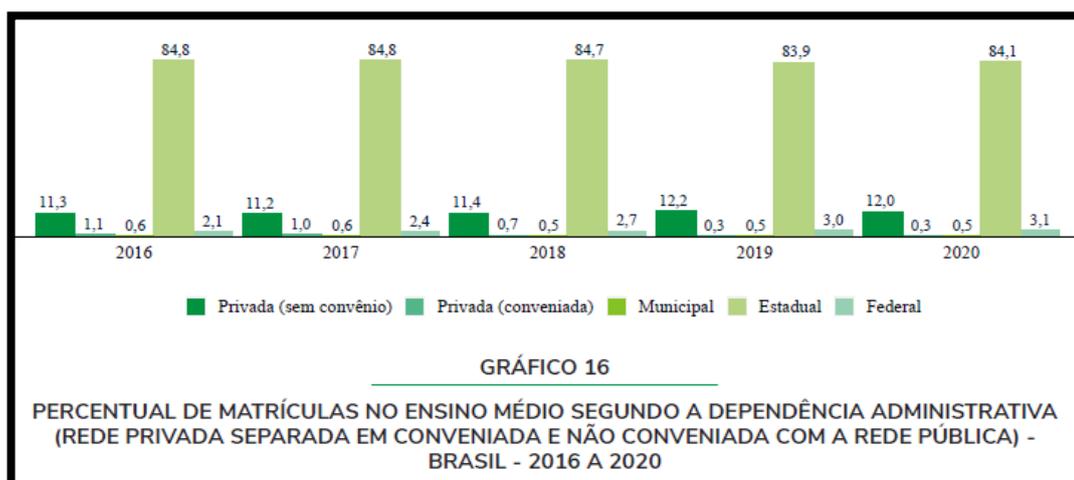
A situação sanitária continua grave no Brasil, causando severas consequências econômicas e sociais que já estão impactando o presente e impactarão o futuro das juventudes brasileiras: “o aprofundamento das desigualdades sociais e seus efeitos sobre a saúde mental, a segurança alimentar, o processo educativo, a vida profissional e econômica de jovens, além da instabilidade política no país” (CONJUVE, 2020, p. 4) já são realidades acentuadas com a pandemia.

Nesse contexto, destacamos o contingente de matrículas no Ensino Médio, que se encontra atribuído ao Estado, tornando essa unidade federativa determinante para o sucesso desse nível de ensino. Os dados do censo escolar servem para formulação, monitoramento e avaliação das políticas públicas, bem como para a definição de programas e de critérios para a atuação do MEC junto às escolas, aos estados e aos municípios (BRASIL, 2021). Além disso, subsidia o cálculo de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de modo a acompanhar, avaliar e monitorar a trajetória escolar dos alunos. Outro dado importante refere-se ao cálculo dos coeficientes para a distribuição dos recursos escolares através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para o qual o censo também estabelece parâmetros.

Como já referido, aos sistemas estaduais de ensino é atribuído fator relevante de intervenção na implantação de políticas do Ensino Médio, visto que hoje ocupa a maior participação nas matrículas desse nível de ensino, com 84,1% conforme o Censo Escolar de

2020. A Constituição Federal de 1988, ao definir o regime de colaboração, indica que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (Art. 8º da LDB), e propõe compartilhar as competências técnicas, financeiras e políticas envolvidas na educação brasileira, garantindo uma educação de qualidade a todos. Porém, o que se identifica na prática é ainda a dificuldade na articulação e desígnio de papéis.

Figura 4 - Percentual de matrículas no Ensino Médio por redes

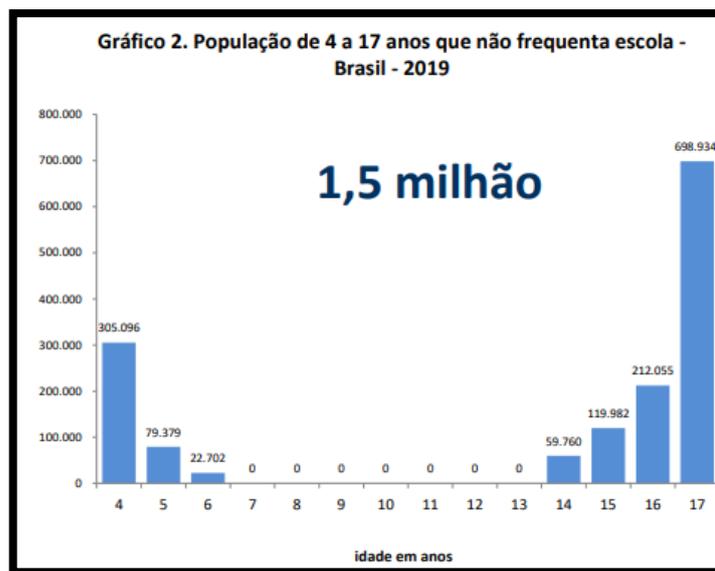


Fonte: Brasil, 2021.

Ainda, de acordo com a Constituição Federal, Art. 208, o Estado deve garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Cabe a essa dependência administrativa, a Estadual, portanto, a oferta e a qualidade da educação escolar dos jovens que devem cursar o Ensino Médio, além de prover a sua permanência.

Outro destaque dessa realidade brasileira é expresso no gráfico 1, a seguir, o qual aponta que 1,5 milhão de crianças e jovens no nosso país ainda não frequentam a escola. Os maiores índices encontram-se no contingente de jovens de 15 a 17 anos, idade escolar do Ensino Médio, demonstrando o assombroso número de 698.934 mil jovens com 17 anos que não estão tendo a oportunidade e o direito à escolarização. Em porcentagem, esse contingente é expresso em 89,2%, dos quais 1,3 milhão participam dessa escolarização no turno da noite, ou seja, já estão no mundo do trabalho e conseguem frequentar a escola no período noturno, com todas as implicações que essa realidade apresenta. Estima-se, ainda, que apenas a metade dos alunos que ingressam na escola no Ensino Fundamental conseguem concluir com o Ensino Médio, dado que complexifica a realidade e as políticas desse nível de ensino.

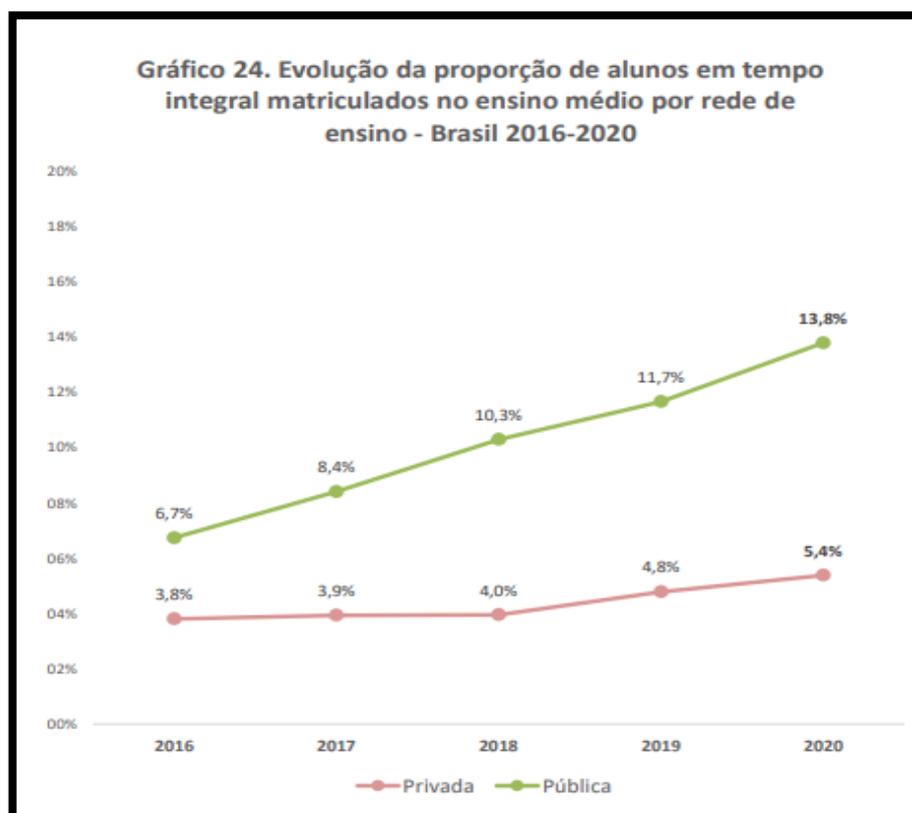
Gráfico 1- População de 4 a 17 anos que não frequenta a escola



Fonte: Brasil, 2021.

Nesse contexto, cabe ainda olhar para os dados referentes à educação integral no Ensino Médio, meta estabelecida pelas últimas políticas desse nível de ensino. É notável o crescimento de matrículas no Ensino Médio em tempo integral nos últimos anos, tanto na rede pública quanto na rede privada, atingindo 13,8% de matrículas em escolas de tempo integral. Esse dado é importante quando acoplado ao projeto de escola integral, ao entendimento dessa oferta e da sua vinculação ou não com a educação profissional.

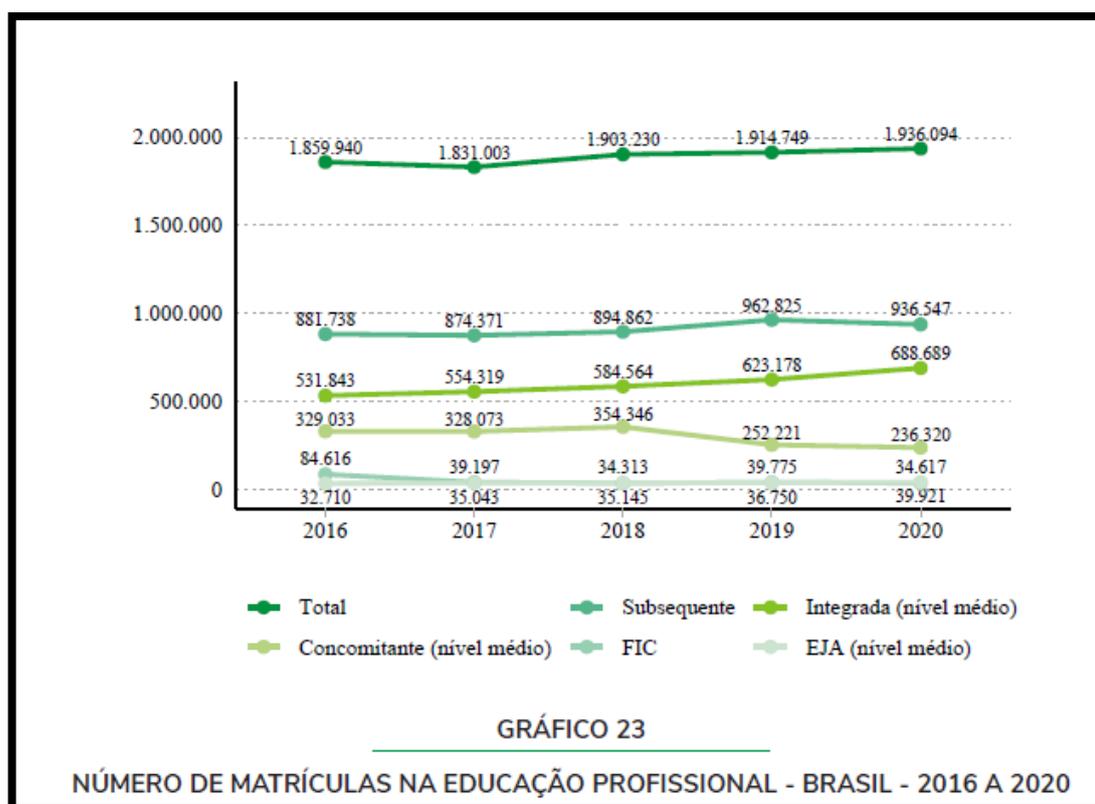
Gráfico 2 - Evolução da proporção de alunos em tempo integral matriculados no Ensino Médio por rede de ensino



Fonte: Brasil, 2021.

A expansão da educação profissional é explicitada no gráfico 3, a seguir, que aponta o crescimento da oferta no Brasil a partir de duas modalidades: a formação subsequente ao Ensino Médio a partir dos cursos profissionalizantes, com 68 mil matrículas a mais, com percentual de 7,6 % no ano; e a matrícula integrada ao Ensino Médio, que também obteve crescimento, com 38,6 mil estudantes, um total de 6,6%. Os cursos profissionalizantes são frequentados, na sua grande maioria, por jovens que estão no Ensino Médio. Esse contingente tem até 30 anos de idade, o que representa 78,4% das matrículas. Do número total de matrículas, 56,7% são mulheres frequentando a educação profissional.

Gráfico 3 - Número de matrículas na educação profissional



Fonte: Brasil, 2021.

Esse breve recorte estatístico mapeia o contingente da escolarização do Ensino Médio no Brasil. A permanência do jovem estudante pressupõe um conjunto de fatores que podem ou não contribuir com esse processo, tais como: a idade escolar com que ingressam no Ensino Médio; a sua inserção ou não no mercado de trabalho; as taxas de repetência e evasão escolar; a infraestrutura da escola; a sua trajetória escolar do Ensino Fundamental; os sentidos atribuídos à escolarização; a qualidade da oferta de ensino; a qualidade e o preparo do corpo docente; o acesso à escola e tantos outros, referendados nas pesquisas de Mônica Ribeiro da Silva (2018), Nora Krawczyk (2009) e Helena Abramo (2020).

Outro indicador analítico para esse balanço do Ensino Médio brasileiro é o IDEB de 2021 que atingiu o resultado de 4,9<sup>13</sup>, um resultado inferior ao da meta estabelecida de 5,1. A qualidade aferida nos exames também é marcada pelas desigualdades desde o ano de 2011, quando o Brasil não atinge as metas estabelecidas nesse indicador no ensino médio. Para os alunos da rede privada, foi de 7,0 pontos e, para a rede pública, 4,9. Considerando uma escola de 0 a 10, constatamos um nível de aprendizagem insatisfatório para todos e precário para os jovens da escola pública, uma vez que o contingente de matrículas nessa esfera é superior. Esses

<sup>13</sup> Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 03 abr. 2022.

dados indicam os limites do acesso, da permanência e da qualidade de ensino no ensino médio que atingem a população jovem pobre do nosso país.

O fato é que, seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo (reordenamento internacional) ou de cada sujeito (empregabilidade), seja pela demanda resultante das políticas de priorização do ensino fundamental, o ensino médio vem se expandindo e com isso, provocando novos desafios. (KRAWCZYK, 2008, p. 8).

A partir do exposto, três problematizações do ensino médio emergem dos dados analisados e sua relação com a escolarização a partir das contribuições de Goulart e Traversini (2019): “o jovem é um sujeito de direito; a juventude como investimento e a juventude como assunto de Estado”. Há ainda um percurso para que as políticas educacionais olhem para esses aspectos com compromissos claros e eficazes, considerando formas integradas e contextualizadas de currículo em seus múltiplos aspectos: juvenis, sociais, econômicos e culturais, dado o contingente diverso, plural e desigual do Ensino Médio brasileiro.

Como vimos argumentando e problematizando, as políticas curriculares do ensino médio têm sustentado seus interesses na eficiência dos resultados, o que expõe a vertente mercantil da educação. Compreendemos, dessa forma, que a concepção e seleção de conhecimento escolar subjacente a essa lógica é desigual, apontando indícios de um currículo instrumental baseado na economia e em competências e habilidades para o mercado de trabalho. Como já disposto, a política educacional conduzida por organismos internacionais e a ausência do papel do estado atreladas à incidência do neoconservadorismo e do neoliberalismo colocam em risco a educação brasileira e fragilizam o currículo escolar democrático e emancipatório do ensino médio.

Mediante a proposta de currículo flexível e aberto, identificamos, de forma sutil, a responsabilização do jovem pelo seu percurso em currículos ajustáveis aos seus perfis, contemplando seus interesses imediatos. Esses “dispositivos de customização curricular” (SILVA, 2017) são engendrados pelo neoliberalismo, apontando para a individualização dos sujeitos e precarizando a escolarização juvenil. A partir dessa tensão que expressa o condicionante político no sentido e na produção do conhecimento escolar, identificamos que as políticas curriculares estão em constantes adequações aos projetos educativos no intuito de conformação das subjetividades dos sujeitos às necessidades do contexto produtivo.

#### 4 A PESQUISA EM POLÍTICAS CURRICULARES A PARTIR DA “TEORIA DE ATUAÇÃO”

O presente capítulo tem o propósito de detalhar o percurso metodológico que foi utilizado no decorrer desta pesquisa. Entendemos como fundamental, nesta etapa, expor as intencionalidades formativas e analíticas que foram empreendidas neste estudo, uma vez que empiria, teoria, sujeitos e contextos são atravessamentos necessários para uma análise profunda e qualificada do objeto em estudo. Referenciando e elucidando este estudo, as ideias de Pacheco (2003, p. 18) nos ajudaram a observar que “a política educacional não pode ser conceitualizada a partir de duas categorias analíticas autônomas ou justapostas: uma, o nível da concepção, a outra, o momento da implementação”, ou seja, analisamos a política no seu processo de implementação ao mesmo tempo em que é concebida e atuada pelos professores e professoras.

Com o objetivo de: *analisar as concepções curriculares do processo de seleção, organização e compreensão do conhecimento escolar no currículo do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, a partir da implantação do Referencial Curricular Gaúcho*, realizamos a pesquisa, no processo de implementação da nova política curricular, o Referencial Curricular Gaúcho. Essa ação convocou-nos a adentrar com mais profundidade na análise e no entendimento da atuação dos professores e professoras do Ensino Médio e na compreensão das dimensões conceitual, curricular e contextual da política. Nesse entendimento, interessou-nos “compreender o como e o que de atuação de políticas, não as próprias políticas” (BALL *et al.*, 2016, p. 33).

Para tanto, direcionamos a metodologia deste estudo a partir das lentes teórico-analíticas de Stephen J. Ball (2016) e colaboradores para a interface entre os Estudos Curriculares e a Sociologia da Educação, atribuindo atenção especial aos escritos recentes dos referidos autores. Analisamos, a partir de Ball *et al.* (2016, p. 67), a política como uma “Teoria de Atuação” ou “Estratégia Discursiva”, entrelaçando três facetas constituintes de análise: “o material, o interpretativo e o discursivo”.

Ball *et al.* (2016, p. 21) iteram que os processos de atuação das políticas pressupõem um “conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas subjetivas”. Desse modo, “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional” (BALL *et al.*, 2016, p. 21 *apud* MAINARDES, 2018, p. 5).

A partir desse entendimento, a pesquisa baseada na política como atuação pressupõe:

1) a compreensão de que as políticas são intervenções textuais; 2) a noção de que os textos “representam” a política, mas “não são” a política, pois acomodam formações discursivas comedidas; 3) a afirmação de que as políticas (os textos) passam por constantes processos de recontextualização, recriação em meio a lutas, negociações, acordos e alianças que refletem o próprio contexto e, 4) o reconhecimento de que os profissionais que atuam na escola não são meros implementadores de políticas, eles as interpretam e de diferentes e variadas formas, dentro das condições históricas, estruturais e relacionais disponíveis. (SILVA; MARTINS, 2020, p. 392).

Corroboramos, assim, a ideia de que a política educacional é ao mesmo tempo “processo e produto, envolvendo tanto as produções de intenções, ou de textos, como a realização de práticas” (PACHECO, 2003, p. 15). São textos e contextos que se fundem em valores universais na disputa de poder, nas compreensões pessoais e coletivas e nas problematizações locais e nacionais. Essas formas de poder e participação são construções visíveis e invisíveis de uma política de currículo que não é apenas prescritiva, mas dialógica e atravessada pelas influências externas, seja dos contextos, das pessoas que atuam sobre e com ela ou das forças econômicas e internacionais.

Nesse sentido, três contextos também foram considerados nesta análise: as tensões que circundam as compreensões sobre as políticas educacionais, suas divergências e dissensos; os campos polarizados que regem esse campo de estudos, e a pandemia decorrente da Covid-19<sup>14</sup>, que impactou e impactará veementemente a política em implementação e as práticas curriculares das escolas brasileiras, dado o contexto desigual de oportunidades e acessos, além de uma nova atuação docente. Por fim, consideramos as racionalidades neoliberais evidenciadas nas novas políticas curriculares que adentram a escola com uma nova ordem econômica, utilitarista, empresarial e flexível, impondo a *desescolarização* (LAVAL, 2019). Esse novo cenário imposto pela pandemia com certeza atravessará os resultados e trará novas nuances a serem consideradas e problematizadas acerca do papel da escola, do uso da tecnologia, do acesso à educação, das metodologias, da formação de professores, do direito à escolarização, do papel da família e, acima de tudo, da igualdade de oportunidades, acesso e permanência na escola para os jovens brasileiros.

---

<sup>14</sup> COVID-19, segundo o Ministério da Saúde, é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Em decorrência do vírus, estamos em isolamento social desde março de 2020. As escolas atuaram de forma remota – síncrona e assíncrona, de acordo com os seus contextos locais e recursos disponíveis. Muitas atuaram em formato de plantão, entregando material impresso aos alunos; outras adotaram plataformas digitais gratuitas, como por exemplo, o *Google for Education*; outras estabeleceram vínculo com a comunidade e com os alunos pelo WhatsApp.

Face ao exposto, explicitamos a seguir os pressupostos teóricos orientadores da análise da pesquisa, a descrição do contexto e da análise documental a partir do Referencial Curricular Gaúcho e, por fim, os instrumentos que foram mobilizados na pesquisa com os professores.

#### **4.1 Os pressupostos teóricos orientadores da análise: “Teoria de Atuação da Política”**

Enquanto há imperativos de políticas, sempre haverá alguns espaços alternativos para pensar de forma diferente. (BALL *et al.*, 2016, p. 208).

Os operadores analíticos da pesquisa encontram seus alicerces conceituais nas formulações teóricas do sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores acerca da “Teoria de atuação da política” (*Theory of policy enactment*), buscando compreender como as escolas fazem políticas nos seus contextos. Analisamos a política do Referencial Curricular Gaúcho na prática, a partir da compreensão de como os professores compreenderam e atuaram na política, bem como operaram e atuaram na seleção dos conhecimentos escolares do currículo do novo Ensino Médio. A partir desse preceito, foi possível operar com o reconhecimento da política em si (o material), o conhecimento da escola sobre a política (interpretação) e as escolhas metodológicas e conceituais dos professores (discurso) como dispositivos importantes para a compreensão das decisões curriculares tomadas pelos professores na compreensão, na seleção e nos sentidos atribuídos aos conhecimentos escolares. Lançamos mão da análise crítica dos documentos curriculares e das racionalidades contidas em tais políticas a partir de Ball *et al.* (2016), Dardot e Laval (2016); Silva (2018); Bolívar (2015); Ferretti (2018); Lemos e Macedo (2019); Kuenzer (2017) e Libâneo (2016), entre outros.

Para Ball *et al.* (2016), compreender como as políticas tornam-se vivas e atuantes na escola a partir da interpretação dos seus interlocutores é determinante para identificar a atuação e tradução dos sujeitos nas políticas e em suas práticas. Asseveram, os autores, que os profissionais envolvidos na interpretação da política e na sua materialização em práticas escolares são tão importantes quanto os agentes que produzem essas políticas, pois há nos textos curriculares tentativas contínuas de reinvenção e mudança das práticas, assim como as práticas traduzem constantemente a recriação das políticas curriculares. Para os autores,

[a] atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja – a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas [...] embora o grau do jogo ou a liberdade de interpretação varie de política para política em relação aos aparatos do poder em que estão estabelecidos e dentro dos limites e possibilidades do contexto. (BALL *et al.*, 2016, p. 14).

Além disso, Ball *et al.* (2016, p. 21, grifo nosso) apontam que

Nosso uso do conceito de atuação baseia-se nas premissas relacionadas que as políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos” (Ball, 1994, p. 19) e que colocar as **políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo.**

Nesse sentido, a interpretação – “a responsabilidade de dar sentido à política” – é um elemento estruturante da análise que deverá ser feita pela escola. Desse modo, a interpretação da política é uma leitura inicial do texto, um reconhecimento do que se trata, de que conteúdo será abordado, de quais são as ideias estruturantes e de como elas fazem sentido na escola. Trata-se de uma “decodificação que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva” (BALL *et al.*, 2016, p. 68), pois é feita pelos sujeitos, intermediados pela cultura, pelo contexto, pela história da escola e das próprias biografias dos atores, aqui, os professores do Ensino Médio, como assinalam no excerto:

A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a “formulação” da política é um processo de compreensão e tradução – que obviamente é. (BALL *et al.*, 2016, p. 14).

Assim, compreender o texto da política é o princípio da atuação e da tradução em práticas educativas. A compreensão passa, assim, pelo exercício coletivo e individual de interpretar e traduzir as linhas e entrelinhas daquilo que tal documento propõe. Pressupõe analisar de forma mais sofisticada os argumentos iniciais da proposição, os conceitos evidentes, a conjuntura política e econômica do momento e, acima de tudo, lançar um olhar crítico das intencionalidades formativas de tal proposta política, por exemplo, inquerindo: que sujeito? Que escola? Que conhecimento? A serviço de que se propõe a mudança? Quais as incidências dos organismos internacionais na política curricular? Quais as racionalidades políticas e econômicas estão presentes? Que conhecimento e a serviço de quem ele está direcionado? Segundo Ball *et al.*,

[as] políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática. [...] isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros em relação a contextos fantásticos. (2016, p. 14).

Nesse sentido, o pressuposto metodológico da interpretação e, posteriormente, da tradução será um compromisso tácito com a linguagem da política e da própria prática em ação. É o movimento interativo de decifrar os textos institucionais e colocá-los em ação, pois é “com diversas e complexas maneiras pelas quais conjuntos de políticas educacionais ‘fazem sentido’, são mediadas e batalhadas, e, às vezes, ignoradas ou, em outras palavras, colocadas em ação pelas escolas” (BALL *et al.*, 2016, p. 14).

Nesse binômio – coletividade e individualidade – é que se compõem as relações de sentido que serão atribuídas à política e suas intencionalidades. Não haverá consenso total e tampouco discordância geral: sempre haverá caminhos e interlocutores divergentes e convergentes. O contexto precisa ser lúcido, coerente, verdadeiro e real para que as políticas incorporem (ou não) inovação e melhoria na prática escolar. Já dizia Ball (1994, p. 10-11) que “a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável, para que a política esteja aberta à erosão e ao dano pela ação, os agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto”.

Advertem os autores que existem tipos de política e que todas “são permeadas por relações de poder e campos de possibilidades” (BALL *et al.*, 2016, p. 21), bem como boa parte do trabalho com política na escola é “reativo” (p. 24). Em muitos casos, há uma conformidade em simplesmente incorporar no documento pedagógico da escola as necessidades sinalizadas na política, para fins de prestação de contas, sem sequer propor mudanças pedagógicas ou organizacionais. Ball *et al.* (2016) apontam que algumas políticas até incentivam tal resposta ou comportamento da escola, ignorando ou evitando qualquer mudança. Por vezes, precisaremos ficar atentos ao descrédito que tais políticas já apresentam no contexto da escola brasileira, dada a falta de legitimidade de uma política educacional coerente com os princípios democráticos e emancipatórios.

As políticas curriculares propostas nas reformas educacionais estão quase sempre vinculadas a uma certa tendência aligeirada e superficial da inovação (SANCHO-GIL; HERNANDEZ, 2011) e de um conhecimento utilitarista. Essas propostas estão muitas vezes vinculadas à tendência neoliberal da competitividade (PACHECO, 2019), do empresariamento do sujeito (LAVAL, 2019), das exigências do mercado de trabalho, do ranqueamento do conhecimento (LIBÂNEO, 2016) e da concorrência em todos os níveis. Por consequência, acabam forjando novas concepções de currículo, exigindo, por parte dos atores escolares, vigilância política e crítica, como salientam Dardot e Laval: “a eficácia política pressupõe uma análise precisa, documentada, circunstanciada e atualizada da situação” (2016, p. 7). Tais movimentações acontecem porque o “neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica, é um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro,

estendendo a lógica capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). Os mesmos autores complementam essas afirmações, constatando que

Compreender politicamente o neoliberalismo pressupõe que se compreenda a natureza do projeto social e político que ele representa e promove [...]. Ele traz em si uma ideia muito particular de democracia, que, sob muitos aspectos, deriva de um *antidemocratismo*: o direito privado deveria ser isento de qualquer deliberação e qualquer controle, mesmo sob a forma do sufrágio universal. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8).

Outro ponto de atenção na pesquisa, também descrito por Ball, foi o cuidado em analisar a sobreposição ou a concomitância de políticas na escola, ou seja, muitas políticas estão sendo encaminhadas e pressionadas a serem implementadas ao mesmo tempo: “algumas colidem ou se sobrepõem, produzindo contradições, incoerências ou confusões” (BALL *et al.*, 2016, p. 19).

Os autores esclarecem que não utilizam o termo “implementação” de política, pois denota um processo realizado de “cima para baixo”. Investem, portanto, no entendimento de que a política é atuada e personificada a partir de diferentes desempenhos pelo atuentes, “a atuação é muito mais sutil e, às vezes, mais incipiente do que o puro binário de decodificação e recodificação”. As políticas devem “ser traduzidas a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis” (BALL *et al.*, 2016, p. 14).

Nossa análise rastreia e examina interpretações de interpretações de interpretações, ou seja, o que diferentes autores de políticas, com o diferencial de poder/de conhecimento/de alianças e de compromissos realmente fazem em escolas com diferentes vertentes de e pedaços de políticas educacionais, em circunstâncias muitas vezes que não são de sua própria escolha. (BALL *et al.*, 2016, p. 33).

Nessa abordagem, o caminho principal da análise é a interação contínua entre a política e a atuação dos professores, analisando não só o dado isolado, mas articulando-o com o contexto da escola e com as decisões que cada professor irá tomar mediante a matriz curricular, uma vez que “estamos interessados em todos os elementos que ‘compõem’ as atuações de políticas” (BALL *et al.*, 2016, p. 33). Essa tipologia de análise – atendo-se ao material, ao estrutural e ao relacional – serve para observar, segundo Ball *et al.* (2016), a gestão da coerência, as narrativas organizacionais, a gestão da mudança e as respostas que os sujeitos vão dando à política.

Vale registrar que, neste estudo, fizemos um recorte da teoria de atuação de Ball *et al.* (2016), colocando uma lupa para um objeto analítico – os conhecimentos escolares – e um sujeito – o professor de Ensino Médio, mediante a interpelação da implantação de uma política curricular, o Referencial Curricular Gaúcho. Consideramos como campo tangente de análise as

interferências profissionais e humanas mediante às compreensões do mundo, histórias de vida e entendimentos conceituais dos professores, o contexto da gestão escolar, o contexto local da escola, as incidências neoliberais nas políticas curriculares, a política de governo referente à educação pública e as diferenças no currículo escolar de cada área de conhecimento.

#### **4.2 A política em análise: o Referencial Curricular Gaúcho**

As discussões acerca da BNCC e seus desdobramentos com o Referencial Curricular Gaúcho devem ser analisados a partir do contexto em que tais políticas são produzidas e encadeadas para tal produção, marcadas pelas disputas políticas, sociais e econômicas, ou seja, por contextos em disputa. Elas explicitam de forma direta e indireta as intenções políticas que regem o contexto mundial no que se refere à lógica gerencial e do mercado. A escola vem se amoldando cada vez mais ao valor econômico, processo que Laval (2019) denomina de *escola neoliberal*, “a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (LAVAL, 2019, p. 17). Esse entendimento de escola se explicita especialmente na opção pela abordagem de um ensino em competências e habilidades, tornando o conhecimento uma *ferramenta* que serve para interesse individual: “a escola que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também social, cultural e político do saber [...] hoje é orientada, [...] para os propósitos de competitividade prevaletentes na economia globalizada” (LAVAL, 2019, p. 18).

Para compreender melhor esses engendramentos, realizamos na sequência deste capítulo metodológico, uma descrição de como o Referencial Curricular Gaúcho se organizou, como apresentou os fundamentos pedagógicos e suas intencionalidades formativas, traçando, no final da seção, algumas problematizações para pensar o currículo, a escola e o conhecimento escolar. No capítulo de análise, aprofundamos essas questões de forma analítica e crítica a partir da construção e do modelo de governança da política estadual.

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Resolução CNE/CP Nº 2 de 22 de dezembro de 2017, o currículo nacional torna-se centro das discussões e alvo de debates, problematizações e deliberações. Entendida como uma política educacional regulatória, a BNCC altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN) e torna-se um documento que orienta e inaugura um currículo nacional comum a toda a federação. Segundo o texto legal, a Base Nacional é um instrumento curricular de referência, o qual descreve conhecimentos indispensáveis a todos os alunos da educação básica brasileira. Com o propósito de reduzir as desigualdades nacionais, o documento aponta, em seu

texto, competências gerais de modo a garantir aprendizagem e educação integral para todos (BRASIL, 2017).

Em decorrência dessa política nacional, nasce a necessidade da implementação dos preceitos da BNCC nos documentos curriculares das 27 Unidades Federativas do país. Com esse ensejo, o Rio Grande do Sul instituiu regime de colaboração entre Estado, Municípios e Escola privada e, no dia 12 de dezembro de 2018, homologou o Referencial Curricular Gaúcho pelo Conselho Estadual de Educação (CEED) e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), “objetivando definir o processo de construção de um documento gaúcho, unindo esforços, conhecimentos, trajetórias, experiências e otimizando recursos” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17). Seus marcos legais são a Portaria Nº 45 de 08 de fevereiro de 2018 – que institui a Comissão Estadual de Mobilização para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular e para a Elaboração do Referencial Curricular Gaúcho em regime de colaboração – e a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEED) Nº 34 de 12 de dezembro de 2018 – que institui e orienta a Implementação do Referencial Curricular Gaúcho.

O documento, elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), é norteador dos currículos das escolas gaúchas a partir de 2019 na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. De caráter normativo, define as aprendizagens essenciais a todos os estudantes do estado do Rio Grande do Sul a partir das habilidades e competências da BNCC, contemplando as regionalidades no currículo. Os estudos sobre “concepção de currículo, [...] bem como estudos dirigidos sobre competências e habilidades constituíram um arcabouço intelectual para a construção do Referencial Curricular Gaúcho” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 18).

Essa primeira edição de 2019 versou apenas sobre o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2020, tornou pública a construção do Ensino Médio, respeitando a hierarquia de publicação da BNCC que, naquele momento, construía o currículo do Ensino Médio. Em 19 de outubro de 2021, através do Parecer CEEed nº 0003/2021 Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio – RCGEM, etapa final da educação básica, e suas modalidades, como referência obrigatória para elaboração dos currículos das instituições integrantes dos Sistemas Estadual e Municipais de Ensino do RS. No dia 20 de outubro de 2021 é exarada a Resolução CEEed nº 361, que Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio – RCGEM, etapa final da educação básica e suas modalidades, como referência obrigatória para elaboração dos currículos das instituições integrantes dos Sistemas Estadual e Municipais de Ensino do Rio Grande do Sul, nos termos do Parecer CEEed nº 003/2021. Esses

dois documentos exprimem a obrigatoriedade da elaboração do novo currículo do ensino médio no Rio Grande do Sul.

O arcabouço do documento da primeira versão conta com uma parte introdutória, a qual apresenta e explicita como foi organizada sua escrita colaborativa, seguida, pela exposição do contexto educacional do Rio Grande do Sul. Na sequência, é descrita a estrutura do documento e seus princípios orientadores do ensino médio, baseados em dez concepções que, ao longo do texto, são explicitados. A segunda parte trata das modalidades de ensino da educação básica, tais como: educação especial, educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena e educação das relações étnico-raciais e educação escolar Quilombola. O capítulo 3 se intitula *temas contemporâneos*, onde cada caderno aborda a sua área de conhecimento com uma descrição da área. Depois, os componentes curriculares com as descrições das unidades temáticas, objeto de conhecimento, habilidades da BNCC e habilidades do Rio Grande do Sul de cada ano estão descritas. A título de conhecimento, a figura 5, a seguir, ilustra a estrutura descrita da área de Linguagens.

Figura 5 - Sumário do Referencial Curricular Gaúcho da Área de Linguagens

Sumário	
APRESENTAÇÃO .....	14
O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO E O REGIME DE COLABORAÇÃO: RESPONSABILIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO RIO GRANDE DO SUL .....	14
INTRODUÇÃO .....	17
O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: COMO NASCEM AS IDEIAS? .....	17
RIO GRANDE DO SUL: IDENTIDADES .....	20
ESTRUTURA DO DOCUMENTO .....	22
PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO DOCUMENTO .....	22
<b>1. CONCEPÇÕES .....</b>	<b>22</b>
1.1 Educação .....	22
1.2 Aprendizagem .....	23
1.3 Educação e formação de sujeitos no contexto escolar .....	24
1.4 Currículo .....	26
1.5 Competências Gerais da Base .....	28
1.6 Interdisciplinaridade .....	30
1.7 Educação Integral .....	31
1.8 Ciência e Tecnologia Aplicadas à Educação do Século XXI .....	32
1.9 Avaliação .....	33
1.10 Formação Continuada dos profissionais da educação .....	35
<b>2. MODALIDADES DE ENSINO .....</b>	<b>36</b>
2.1 Educação Especial .....	36
2.2 Educação de Jovens e Adultos .....	38
2.3 Educação do Campo .....	40
2.4 Educação Escolar Indígena .....	42
2.5 Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola .....	43
<b>3. TEMAS CONTEMPORÂNEOS .....</b>	<b>46</b>
<b>4. LINGUAGENS .....</b>	<b>49</b>

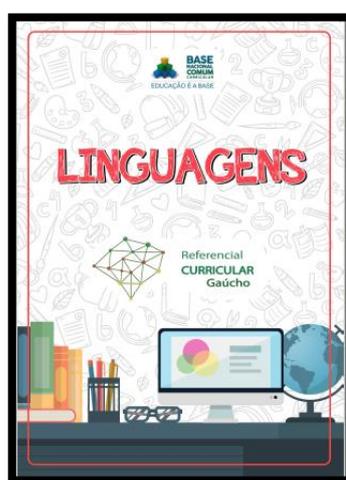
Fonte: RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho*, 2018.

A construção mediante a participação colegiada de professores, gestores e especialistas na área da educação culminou nas duas consultas públicas e nas audiências públicas virtuais, recebendo muitas contribuições que foram sistematizadas pelos redatores de currículo da

SEDUC e da UNDIME, com as contribuições das coordenadoras estaduais de Currículo e de Etapa. O RCG da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é organizado em seis cadernos pedagógicos, a saber: um da Educação Infantil e os demais por áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Os seis cadernos apresentam os fundamentos pedagógicos, a caracterização de suas áreas e componentes curriculares, bem como o quadro organizacional do currículo construído, contendo unidades temáticas, objeto de conhecimento, competências e habilidades da BNCC e habilidades acrescidas das contribuições dos profissionais da educação do Estado do RS. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 18-19).

Figura 6 - Capa do Referencial Curricular Gaúcho – Área de Linguagens



Fonte: RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho*, 2018.

O Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio também foi escrito em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS) e, em 2021, ainda se encontra em fase de homologação pelo Conselho Estadual de Educação (CEED). A expectativa é a de que deverá ser implementado, de forma complementar à BNCC, a partir do ano de 2022<sup>15</sup>. O RCG do Ensino Médio foi submetido à consulta pública entre os dias 30 de novembro a 14 de dezembro de 2020 pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), conforme ilustra a figura 7, a seguir. Naquele momento, a sociedade civil lançou mão de análise, críticas e ponderações acerca do

<sup>15</sup> Essa diferença nos tempos de escrita e implantação do Referencial Curricular Gaúcho da EI, EF e EM dá-se em função de que a própria BNCC não realizou a escrita e a implantação dos documentos de forma concomitante. Em 2017, é homologada a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, no ano de 2019, do Ensino Médio. Em decorrência desses tempos, o RCG segue essa ordem cronológica: 2018 (EI e EF) e 2021 (EM).

seu conteúdo e opções curriculares/metodológicas. Todo o detalhamento encontra-se registrado no site da consulta pública ao RCG.<sup>16</sup>

Figura 7 - Site da consulta pública do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio



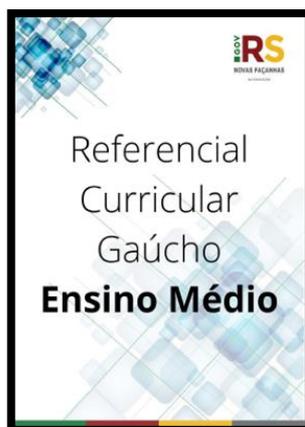
Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2021. Disponível em: <https://curriculo.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

A escrita do documento foi realizada por professores da Rede Estadual de Ensino selecionados no edital de “Transferência temporária para dedicação exclusiva à escrita do currículo do novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul”, lançado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) no dia 21 de setembro de 2020, que tinha como objetivo selecionar redatores para a escrita do documento. Foram escolhidos 36 docentes que compuseram a jornada da escrita; desses, 18 foram titulares e 18 suplentes que trabalharam na escrita do documento produzindo conteúdo curricular para as quatro áreas de conhecimentos – Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Ciências Humanas Sociais e Aplicadas –, bem como dos itinerários formativos das quatro áreas de conhecimento e da educação profissional técnica de nível médio (EPT), do projeto de vida das quatro áreas de conhecimento e das disciplinas eletivas das quatro áreas de conhecimento.

---

<sup>16</sup> Detalhamento disponível em <https://curriculo.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

Figura 8 - Capa do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio



Fonte: RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho*, 2021.

A nova matriz curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul contará com uma carga horária de 3.000 horas ao longo dos três anos do EM e será composta pela Formação Geral Básica, contendo 1.800 horas, e pelos Itinerários Formativos, com 1.200 horas, conforme prevê a legislação Nacional a partir da Lei 13.415/2017 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Desse modo, o documento expressa e materializa as proposições da nova legislação do Ensino Médio.

O RCG, em seu texto introdutório, aponta os princípios orientadores dessa política, descrevendo as concepções que balizam as escolhas curriculares apontadas, quais sejam: a concepção de educação; aprendizagem; educação e formação dos sujeitos no contexto escolar; currículo; competências gerais da Base; interdisciplinaridade; educação integral; ciência e tecnologia aplicadas à educação do século XXI, avaliação e formação continuada dos profissionais da educação. Explicitá-los aqui, ainda que de forma breve e parcial, será fundamental para compreender as opções feitas pelos professores redatores do RCG, identificando as coerências ou incoerências conceituais e curriculares descritas entre os princípios, as concepções de educação e os conteúdos escolhidos e organizados.

A educação é entendida no documento como um “processo em constante transformação” (p. 22) e que deve compreender o “desenvolvimento integral do sujeito” (p. 22), garantindo sempre o direito de aprender, independentemente da rede de ensino. De “carácter emancipatório” (p. 22), buscará que todos tenham acesso, permanência e se desenvolvam de forma integral, o que se complexifica com o contexto social e as suas desigualdades. O texto aponta que a educação integral exige “uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto e suas capacidades de aprendizagem” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 32).

Destacamos do texto que a educação:

[...] implica na contextualização e sistematização dos conceitos articulados com processos de aprendizagem organizados de forma interdisciplinar e transdisciplinar; na construção do conhecimento orientado pelo professor em atividades diversificadas com foco no desenvolvimento de competências e habilidades de cada etapa de ensino, vinculando as macrocompetências da BNCC; e o entendimento do estudante como protagonista do processo educativo. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 23).

Esse conceito se intensifica na descrição do que é aprendizagem como “resultado da interação entre as estruturais mentais e o meio, o conhecimento construído e reconstruído continuamente” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 23). Envolve experiências, participação, mediação e interatividade. Nesse sentido, permite-se pensar novos espaços para aprender e uma nova perspectiva de ensino a partir da problematização e diálogo. Nessa perspectiva didática e metodológica, o papel docente é descrito como “mediador, coautor, comunicador e colaborador” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 23), atributos esses importantes para a educação contemporânea, porém por vezes difíceis de serem produzidos no contexto escolar, visto que exigem formação, qualificação e, sobretudo, espaço propício para criação.

Todos esses conceitos e compreensões curriculares deverão, a partir do RCG, constar no projeto político pedagógico da escola. O RCG orientará e operacionalizará o currículo nos diversos contextos locais, a “fim de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 24), considerando:

A atitude da escola para diversificar e flexibilizar o processo de aprendizagem, dando atenção às diferenças individuais dos estudantes; a identificação das necessidades educacionais, priorizando meios favoráveis à sua educação; a consideração dos documentos referências sobre currículo, abrindo possibilidades de propostas curriculares diversificadas e flexíveis; a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 24).

Assim compreendido, o Referencial Curricular Gaúcho explicita que a escola terá diferentes significados e funções. Dependendo do contexto no qual está inserida, a escola será local de socialização, experiências, aprendizagem e de formação para a cidadania. Tão plural como diversa, a escola assume a sua natureza complexa e com diferentes funções.

Outro conceito explorado no documento é o de *currículo* e, com ele, estão atreladas discussões acerca do conhecimento escolar, dos procedimentos e das relações sociais que constituem os contextos dos conhecimentos. Além disso, estão também atrelados os valores que incidem nas identidades discentes e as transformações que vão acontecendo no processo de ensino e aprendizagem. O currículo é definido no RCG como:

As experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção de identidades dos estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 26).

O conhecimento escolar, conforme descrito no documento, é reconhecido como elemento central do currículo e da aprendizagem, é a “condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 27). Desse modo, o RCG nomeia os conhecimentos como “relevantes e significativos”, apontando a importância de selecioná-los no currículo escolar. Relevância, nesse sentido, implica “conhecimentos e experiências que corroborem na formação de sujeitos sensíveis, autônomos, críticos e criativos” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 27). Esses conhecimentos relevantes deverão assumir o lugar da interdisciplinaridade para expansão de fronteiras entre os conhecimentos, ou seja, assume a tríade:

[...] interlocução de saberes em detrimento dos conhecimentos fragmentados; aproximação na apropriação dos conhecimentos pelos professores e estudantes; e intensidade das aproximações dos conhecimentos num mesmo projeto. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 31).

Como indicam os aspectos destacados, fica evidente que os documentos, tanto a BNCC quanto o RCG, propõem em seu texto legal uma concepção de qualidade da educação a partir de competências gerais, com a aposta na educação integral e para todos. Cabe indagar se tal opção por “definir as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos estudantes, [...] em torno das habilidades e conteúdos de ensino de fato, contribui para explicitar os conhecimentos essenciais que serão ensinados” (GALIAN; SILVA, 2019, p. 523). Outro questionamento trazido por Galian e Silva (2019) é o de que, se não há clareza sobre os conhecimentos a serem ensinados, com qual critério e entendimento de currículo serão trabalhados tais conhecimentos e quais serão as consequências dessas escolhas sobre a formação e escolarização da educação básica?

Embora a noção de competência já tenha sido incorporada às políticas curriculares há alguns anos, ainda questionamos seu caráter formativo e curricular. Identificamos problemas conceituais e metodológicos na sua implementação, especialmente quando vemos insistências nos textos das legislações brasileiras em trazer uma concepção de conhecimento não mais vinculado às disciplinas e sim aos procedimentos, conceitos e atitudes, tratando-o como instrumento para resolver problemas do cotidiano.

#### 4.2.1 Dos procedimentos metodológicos: a análise documental

Uma vez percorrido sobre o contexto empírico da pesquisa – o Referencial Curricular Gaúcho – e suas etapas de elaboração, homologação e implementação nos currículos das escolas do Rio Grande do Sul, detalhamos, a partir de agora, o entendimento da análise documental como procedimento metodológico, que foi feita com as lentes analíticas de Stephen Ball (2016) a partir da “Teoria de atuação da política”.

A análise documental, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 19), “propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”. Traz uma riqueza de dados e informações para a pesquisa, uma vez que aproxima a compreensão do objeto estudado ao seu contexto histórico, social e cultural, pois trabalhar com documentos inspira credibilidade e representatividade (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Essa metodologia tem o propósito de complementar a pesquisa, subsidiando-a com dados confiáveis (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). Para Cellard,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Segundo Cellard (2008), utilizar documentos na pesquisa científica permite acrescentar a dimensão temporal à compreensão social, ou seja, o documento escrito permite observar e analisar como o objeto em estudo foi evoluindo ou se manifestando (assumindo outras nuances e propósitos) ao longo do tempo, considerando e analisando sempre o contexto em que está sendo produzido.

Para realizar a análise documental, segundo Cellard (2008), devemos considerar os seguintes elementos: o contexto, os autores, a autenticidade e a confiabilidade da informação, a natureza do texto e os conceitos-chave. Num primeiro momento, devemos realizar a análise de cada etapa e, posteriormente, a análise documental em si, com uma interpretação coerente, verdadeira e séria, retomando sempre o problema de pesquisa, que deverá ser interrogado e lembrado a toda e qualquer etapa da pesquisa. Cada elemento tomará um grau de maior ou menor importância, dependendo das intencionalidades da pesquisa. Neste estudo, nos detemos à análise detalhada do contexto, à natureza do texto e aos conceitos-chave.

Trata-se de utilizar a análise documental como um delineamento da pesquisa que permitiu identificar, explicar e explorar o problema de pesquisa em concordância com os objetivos estabelecidos. Um documento curricular é um importante registro nacional que traduz as concepções, compreensões e opções curriculares feitas, no momento, pela política nacional para a educação brasileira, além de traduzir, nas entrelinhas, as racionalidades vigentes na finalidade da educação e da formação dos sujeitos escolares. Por isso, lançamos mão da compreensão não apenas do documento em si, mas do contexto, da conjuntura e dos atravessamentos políticos que marcam esta política, analisando o contexto neoliberal com a finalidade de incluir essa análise no acervo empírico da pesquisa.

Nesse sentido, identificamos que a etapa da análise do contexto de elaboração do documento é primordial para este estudo. De acordo com Cellard (2008, p. 299),

[...] o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos.

Em seguida, procedemos com a análise do documento em si, sua organização interna, exploração do material, leitura de codificação olhando para o contexto, os autores, a autenticidade e a confiabilidade da informação, a natureza do texto e os conceitos-chave. Esses foram determinantes para a análise, pois foi a partir deles que construímos a crítica do currículo transcrito no Referencial Curricular Gaúcho e, por fim, as inferências nas interpretações possíveis nas dimensões teóricas, curriculares e metodológicas para melhor compreendermos as interpretações que foram realizadas pelos professores.

#### **4.3 Os sujeitos em atuação das políticas: os professores do Ensino Médio**

A política é sempre apenas parte do que os professores fazem. Há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política. (BALL *et al.*, 2016, p. 18).

Há evidências na prática docente desvelando que professores estão tão envolvidos com o seu fazer pedagógico, e nem sempre envolvidos em discussão, ampliação e atuação nas políticas nas escolas, porque esses espaços, por vezes, são restritos e exclusivos a outros sujeitos da escola. Ao mesmo tempo, é a partir da prática docente que a política se torna viva e pode inaugurar práticas curriculares emancipatórias, significativas e transformadoras, instauradas no

interior da sala de aula com os sujeitos, sejam eles as crianças, os adolescentes, os jovens ou os adultos. É na sala de aula que a política se materializa.

Nesse sentido, “a política curricular representa a racionalidade do processo de desenvolvimento do currículo, nomeadamente com a regulação do conhecimento escolar” (PACHECO, 2003, p. 14). Ball *et al.* (2016) nos fazem pensar a respeito dessa situação:

Qual é a relação entre professor e a política? Os professores simplesmente fazem sentido na política, reiteram-na, refratam-na, implementam-na? Ou a política também faz sentido dos professores torna-os o que e quem eles são na escola e na sala de aula, maquia-os, produ-los, articula-os. (BALL, *et al.*, 2016, p. 17).

Essa relação recíproca entre o que os professores fazem na política ao mesmo tempo em que se constituem e são constituídos por ela, melhorando ou precarizando sua condição docente, tem marcas históricas no Ensino Médio do Rio Grande do Sul. Ball *et al.* (2016, p. 17) escrevem que “há uma complexa teia de interpretações, traduções, ‘leituras ativas’ e trabalho de ‘escrita’ ao redor da política e a efetividade do discurso da política, que produz determinados tipos de sujeitos professores”.

Paradoxalmente e inversamente desproporcional, evidencia-se no contexto da escola brasileira pouca participação do professor na discussão sobre as políticas curriculares. A própria escola, de natureza política e pedagógica, por vezes, não oportuniza o espaço legítimo da democracia, privando professores de espaços de análises e interpretação das leis de modo que esses sujeitos tenham condições de, com rigor e propriedade, fazerem a crítica, compreenderem o teor do texto e pensarem novas práticas educativas. É nesse contexto seguidamente controverso e incoerente que as políticas curriculares são traduzidas.

Esse é o contexto material da política que chamamos de *cultura* ou *ethos* da escola, ou seja, lugar de significação dos valores e das concepções que traduzem a educação naquele contexto. Assim, a atuação na política dependerá do grau de envolvimento da escola na ação, e as políticas poderão mudar ou não a cultura da escola, poderão produzir mudanças ou simplesmente “ser encaixadas sem precipitar quaisquer alterações principais (ou reais)” (BALL *et al.*, 2016, p. 23).

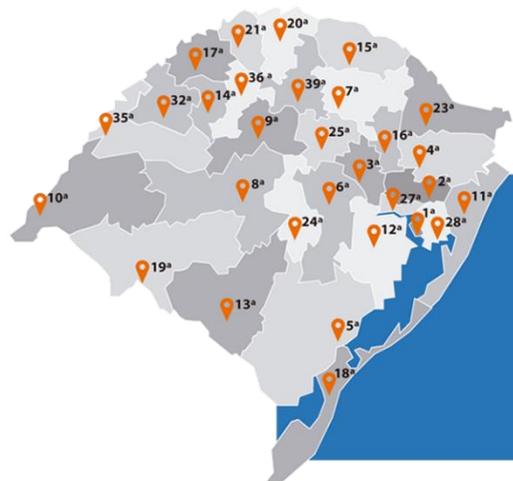
As escolas têm de tomar decisões cuidadosas e, às vezes, dolorosas, sobre onde as suas prioridades de políticas se assentam. A atuação de políticas é inflectida por conjuntos conflitantes de valores e de ética, mas, talvez, surpreendentemente, certamente surpreendentemente para nós, há uma carência de falas sobre valores em nossos dados. Valores sociais e princípios de justiça social são nada menos do que componentes óbvios do processo político. (BALL *et al.*, 2016, p. 23).

Essas questões imateriais da política em ação formam o contexto material de interpretação que oportuniza diferentes práticas ou restrições para a atuação das políticas, ou seja, interessa-nos investigar o “que diferentes atores de políticas, com o diferencial de poder, de conhecimento e alianças e de compromisso realmente fazem em escolas com diferentes vertentes” (BALL *et al.*, 2016, p. 33). Assim como Ball *et al.* (2016, p. 33), “estamos interessados em todos os elementos que compõem as atuações de políticas”.

A política assume contextos como pressupostos de ação e interpretação que dão sentido e significado ao trabalho na escola. Pacheco (2003) explicita esses contextos distinguindo-os como: contextos de influência; contextos de produção do texto político; contexto da prática; contexto dos resultados; e contexto da estratégia política. Desse modo, neste estudo, buscamos analisar quais as opções formativas e conceituais acerca do conhecimento escolar foram operadas pelos professores “produtores de conteúdo” e, das escolas-piloto, as quais fizeram essa análise, interpretação e implementação no currículo das suas escolas. Buscamos identificar quais as concepções que conduziram a seleção, a organização e a compreensão do conhecimento escolar no currículo do Ensino Médio no Rio Grande do Sul a partir da atuação na política do Referencial Curricular Gaúcho, de modo a entender sua relação com a política, seus papéis e sua atuação na relação com o conhecimento escolar.

Os professores do Ensino Médio que foram sujeitos da pesquisa são docentes de escolas públicas do Rio Grande do Sul denominadas *escolas-piloto* do novo Ensino Médio. De posse do mapeamento das 298 escolas designadas *escolas-piloto* do ensino médio gaúcho, selecionamos 48 escolas de modo a contemplar diferentes Coordenadorias regionais de educação (CRE) e municípios distintos. Das 48 escolas convidadas para a participação da pesquisa, apenas 14 escolas responderam ao questionário online abrangendo, desse modo, 35 professores; 9 municípios – quais sejam: Alvorada; Canoas; São Leopoldo; Rio Grande; Esteio; Santo Angelo; Uruguaiana; Osório e Santa Cruz do Sul – e 8 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE): 2ª, 6ª, 10ª, 11ª, 14ª, 18ª, 27ª, 28ª. As similaridades entre as escolas seguiram os seguintes critérios: todas são escolas públicas, do estado do Rio Grande do Sul, e são escolas-piloto; estão em fase de implantação do RCG e do novo Ensino Médio.

Figura 9 - Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação do RS – CRE



Fonte: Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/cre.jsp?ACAO=acao2&>. Acesso em: 25 jul. 2021.

Os professores e professoras pesquisados foram docentes das quatro áreas de conhecimento, quais sejam: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias. Essa seleção permitiu, na análise, a identificação das diferentes concepções de seleção de conhecimento: em cada escola; por coordenadoria de educação, a partir das orientações demandadas por esse órgão; bem como as nuances que diferem no tratamento do conhecimento escolar de cada área de conhecimento.

Esse tipo de coleta de dados baseada na utilização de questionário garantiu que as mesmas perguntas fossem feitas da mesma forma a todos os pesquisados. Construir um questionário, segundo Gil (2008), “consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. E, ainda, salienta que

a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121).

Com relação às vantagens de usar essa técnica de levantamento de dados, Gil (2008) as descreve da seguinte forma:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam quando julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2008, p. 122).

O autor ainda alerta que:

a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação; c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; d) a pergunta não deve sugerir respostas; e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez (GIL, 2008, p. 126).

Para deixar evidentes os propósitos da pesquisa e motivar a participação dos entrevistados, enviamos, junto ao instrumento, uma carta explicativa com os objetivos, a importância, a necessidade e a natureza do estudo.

Sintetizamos assim o percurso investigativo e metodológico que foi empreendido, segundo demonstra o quadro 2:

Quadro 2 - Percurso Metodológico

<i>Ação investigativa</i>	<i>Procedimentos teórico- analíticos e instrumentos</i>
Política em si (o material): Referencial Curricular Gaúcho	Análise documental (CELLARD, 2008)
Escolhas conceituais dos professores (o discurso) Pesquisa qualitativa em escolas-piloto do novo ensino médio com professores das <b>4 áreas de conhecimento</b> .	Aplicação de questionários online (GIL, 2008)
Conhecimento da escola sobre a política (a interpretação): Análise da empiria	Teoria da atuação da política (BALL et al., 2016)

Fonte: Produzido pela autora, 2021.

Os pressupostos teóricos, metodológicos e analíticos foram articulados nesta investigação com vistas a ampliar, tencionar e avançar nos estudos em torno do conhecimento escolar. A banca, a partir do diálogo rigoroso, aberto e de múltiplos olhares sobre o mesmo objeto, apontou pontos de melhoria, ampliação de repertórios e contribuições conceituais, bem como sugestão de leituras para ampliação conceitual da tese.

De posse das respostas dos investigados e do exame do documento do RCG, lançamos mãos das análises a partir de dois movimentos investigativos, que foram produzidos nos capítulos 5 e 6, os quais são os resultados dessa pesquisa e serão apresentados na sequência. O processo de análise dos dados foi um percurso intenso de leitura e categorização. O primeiro movimento foi olhar para o RCG e realizar uma categorização dos termos recorrentes e dos conceitos estruturantes da nova política curricular, compreendendo o que estava “por trás” do texto e do contexto da reforma.

Logo na sequência, a categorização analítica se deu a partir do questionário online composto por 21 questões. Na primeira etapa, as questões de 1 a 5 foram destinadas à identificação dos sujeitos e foram sistematizadas em gráficos e tabelas; na sequência, das

questões 5 a 10, começamos a mapear o quanto os professores conheciam as políticas da reforma do ensino médio de forma descritiva; das questões 11 a 15, analisamos as mudanças que ocorreram nas escolas e como os professores as perceberam e, por último, analisamos a partir de questões dissertativas, 16 a 21, como os professores organizaram e selecionaram os conhecimentos escolares. Nesse último bloco, todas as questões eram dissertativas. Nessa etapa da pesquisa, a categorização se deu ao longo da análise, por recorrências dos achados.

A seguir, no capítulo 5, apresentamos os dois movimentos investigativos.

## 5 POLÍTICA CURRICULAR, CONHECIMENTO ESCOLAR E RACIONALIDADE NEOLIBERAL: NOTAS CRÍTICAS DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Os resultados da presente pesquisa estão organizados em dois movimentos analíticos, a saber: a análise documental do novo ensino médio a partir da legislação vigente e a pesquisa empírica através de questionário aplicado em escolas-piloto. A análise documental desenvolvida a seguir, no capítulo 5, objetiva compreender a configuração prescritiva da política educacional em curso, que se deu a partir da Lei 13.415/2017 e da Resolução CEED nº 3/2018 do Novo Ensino Médio, bem como seus desdobramentos curriculares na política estadual do Rio Grande do Sul, denominada Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e regulamentada no Parecer CEED nº 0003/2021 e nas Resoluções CEED nº 364/2021 e 365/2021. Na sequência, no capítulo 6, analisamos os resultados da pesquisa empírica realizada nas escolas-pilotos do novo Ensino Médio, a partir de questionário online, explorando a política curricular em contexto de atuação<sup>17</sup>. As análises teóricas-críticas se dão, especialmente, a partir das lentes teóricas de Stephen J. Ball e colaboradores a partir da *Teoria de Atuação da política* que se assenta nos aspectos materiais, interpretativos e discursivos da política, tornando-se uma “semiótica de materiais” (BALL, *et al.*, 2016, p. 67).

Esses orientadores conceituais e metodológicos conduziram-nos a explicitar os objetivos da pesquisa, sendo o objetivo geral: *analisar as concepções curriculares do processo de seleção, organização e compreensão do conhecimento escolar no currículo do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, a partir da implantação do Referencial Curricular Gaúcho*. Os objetivos específicos se desdobraram em: analisar as políticas curriculares do Ensino Médio na última década, compreendendo os entrelaçamentos entre os conceitos de currículo e conhecimento escolar com os propósitos formativos da escola; compreender o conceito de conhecimento escolar evidenciado no Referencial Curricular Gaúcho; identificar quais concepções de conhecimento escolar foram operadas pelos professores na atuação da implementação do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio e, por fim, analisar os fatores operantes, na concepção docente, ao selecionar os conhecimentos escolares do Ensino Médio.

---

<sup>17</sup> Nos estudos de Stephen Ball (2016), não há indicação do termo implementação – comum para designar a política sendo colocada em prática, mas *atuação*. Segundo o autor: “o que descobrimos foi que, em todas as nossas quatro escolas do estudo de caso, as políticas foram personalizadas e estavam ativas na construção e reconstrução das identidades profissionais de vários atores das políticas. Assim, as políticas foram atuadas e não implementadas” (BALL, 2016, p. 10). Usaremos o termo implementação como sinônimo de atuação e por ser um termo de vocabulário usual na política educacional brasileira.

Para tal análise documental, dispomos neste capítulo da leitura criteriosa do Referencial Curricular Gaúcho. Após a leitura, lançamos mão de um quadro com os conceitos e recorrências textuais de cada categoria em análise. De posse dos conceitos e das nuances apresentadas de cada categoria, iniciamos a leitura crítica decorrendo no texto, identificando o contexto e os engendramentos da construção do documento do RCG e, logo na sequência, realizamos uma discussão analítica e crítica dos conceitos do novo ensino médio gaúcho que foram descritos em unidades de sentido.

Com esse intento, este capítulo que ora subscrevemos aborda, a partir da análise documental, alguns tensionamentos e provocações para o debate, olhando, na primeira seção, para as implicações das políticas curriculares na educação das juventudes – como a lei 13.415 se organizou e incorporou no RCG; a ‘nova gestão pública’ na educação e seus reflexos no RCG – e, a partir de uma caracterização das escolas escolhidas e denominadas piloto, buscamos compreender quais concepções estruturam e/ou explicitam as escolhas realizadas pela nova lei.

Na segunda seção, estabelecemos diálogos com essas **unidades de sentido definidas** a partir da leitura preliminar dos documentos do Novo Ensino Médio, que marcam o currículo do nominado ‘novo’ ensino médio, sendo elas: *flexibilização curricular; itinerários formativos; formação geral básica; projeto de vida; protagonismo juvenil; educação integral e competências socioemocionais*. Essa nova gramática curricular incita-nos a analisar quais os objetivos, as intencionalidades curriculares, formativas e políticas, que são engendrados nessa nova proposta para o ensino médio, interpelando quais conhecimentos escolares foram selecionados para a educação das juventudes no Rio Grande do Sul.

### **5.1 Implicações das políticas curriculares na educação das juventudes: a lei do ‘novo’ Ensino médio em atuação**

O ensino médio brasileiro, passou desde o início do século passado, por projetos de reformas educacionais com importantes mudanças na sua organização e estrutura. Em todos esses projetos de governo, constatamos que a educação das juventudes sofreu e sofre influências da ordem sociocultural e político-econômica que o país enfrenta, tal como argumentamos nos capítulos precedentes.

Com o país sob o governo de uma nova hegemonia política, produz-se um novo projeto para as juventudes brasileiras em 2016. A organização e a implementação do ‘novo’ ensino médio estão regulamentadas com base em documentos legais e normativos que retomamos na sequência, com o propósito de identificar os desdobramentos da Lei 13.415/2017 no Referencial

Curricular Gaúcho, campo analítico dessa tese. Na perspectiva legal e curricular, a lei aponta uma mudança significativa e estrutural na organização do currículo para as juventudes brasileiras. Na dimensão histórica, identificamos um aligeiramento para tamanha apropriação e implementação de tal política mediante medida provisória e, na perspectiva contextual, fomos acometidos, durante a etapa de implementação da lei, por uma pandemia, o covid-19<sup>18</sup> que impactou abruptamente o contexto educacional brasileiro. Essas três dimensões serão consideradas em tal análise dessa política curricular (BRASIL, 2017).

Na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, a pedagogia das competências<sup>19</sup> adquiriu materialidade normativa para a organização do currículo das juventudes brasileiras. Com essa constatação, identificamos o avanço do neoliberalismo no currículo do ensino médio incidindo na vulnerabilidade social, onde associada ao capital internacional adota a educação já não mais somente como força de trabalho aos interesses do lucro, mas como controle social pela formação de personalidades flexíveis e empreendedoras de si (DARDOT; LAVAL, 2016). A própria Resolução CNE/CEB 03/2018 descreveu, de forma acentuada, que as competências nas suas dimensões socioafetiva, cognitiva e social é o que leva a formação integral dos jovens.

Essa nova política, ao convergir com a cultura pós-moderna, beira o relativismo e o “negacionismo científico em tempos de pós-verdade” (D’ANCONA, 2018)<sup>20</sup>. O pragmatismo sobressai como verdade no campo da pedagogia das competências, onde as soluções imediatas para os problemas e o êxito na prática são decorrências de um conteúdo voltado para o saber-fazer e a formação está pautada mais em desempenhos e condutas do que na mobilização complexa de saberes e conhecimentos. Os fundamentos epistemológicos da pedagogia das competências e algumas de suas características, como a exacerbação da dimensão

---

<sup>18</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Os dados da pandemia hoje, são: 32.535.923 casos confirmados e 672.033 Óbitos acumulados. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 05/07/2022.

<sup>19</sup> Mônica Ribeiro da Silva, em sua tese de doutorado (2003), descreve que “a noção de competências, no interior dos dispositivos normativos, comporta um caráter instrumental e operacional que pode sedimentar práticas educativas geradoras de uma formação voltada exclusivamente para a adaptação, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva; esse caráter instrumental viabiliza ainda a sujeição da escola ao controle externo, seja no que diz respeito à sua subordinação às prescrições da política local e internacional, seja com relação à sua adaptação a propaladas mudanças no mercado de trabalho. Parte-se do pressuposto de que há um duplo movimento presente na reforma educacional: a produção de um conjunto de prescrições, sustentadas em conceitos definidores da formação que se pretende e os modos como essas prescrições são interpretadas e apropriadas pelas escolas”.

<sup>20</sup> O século XX deixou como herança um sistema de instituições baseadas em regras e em evolução gradual; e uma hierarquia de conhecimento e autoridade, em que entidades representativas interagem com o estado de acordo com protocolos comprovados. Hoje essa estrutura está sendo desafiada por uma malha de redes vinculadas não por laços institucionais, mas pelo poder viral da mídia social, do ciberespaço e dos sites, que se deleitam em sua repugnância em relação à grande mídia (D’ANCONA, 2018, p. 63).

‘socioemocional’ da formação e a ênfase no empreendedorismo são evidenciadas na atual reforma.

Nesse contexto, nos propomos a refletir sobre os mecanismos legais que circunscrevem os embates e as disputas em torno das finalidades e das formas de organização curricular do novo ensino médio, analisando, a partir de agora, a legislação educacional decorrente dessa nova política e como ela foi se materializando em definições de implementação no Estado do Rio Grande do Sul.

Quadro 3 - Legislação do Novo Ensino Médio Brasileiro

<b>Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016</b>	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências.
<b>Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017</b>	Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), 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 (FUNDEB), 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 05 de agosto de 2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
<b>Parecer CNE/CEB Nº 3, de 08 de novembro de 2018</b>	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017.
<b>Resolução CNE/CEB Nº 03, de 21 de novembro de 2018</b>	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)
<b>Parecer CNE/CP Nº 15, de 04 de dezembro de 2018</b>	Institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação.
<b>Resolução CNE/CP Nº 04, de 17 de dezembro de 2018</b>	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do Art. 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP Nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.
<b>Portaria MEC Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018</b>	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.
<b>Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019</b>	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC Formação).
<b>Portaria MEC Nº 521, de 13 de julho de 2021</b>	Institui o cronograma nacional de implementação do novo ensino médio.
<b>Parecer CEED/RS Nº 003, de 20 de outubro de 2021</b>	Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio – RCGEM, etapa final da educação básica, e suas modalidades, como referência obrigatória para elaboração dos currículos das instituições integrantes dos Sistemas Estadual e Municipais de Ensino do RS, nos termos deste Parecer.

<b>Resolução CEED/RS N° 361, de 20 de outubro de 2021</b>	Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio – RCGEM, etapa final da educação básica, e suas modalidades, como referência obrigatória para elaboração dos currículos das instituições integrantes dos Sistemas Estadual e Municipais de Ensino do Rio Grande do Sul, nos termos do Parecer CEEed N° 003/2021.
<b>Resolução CEED/RS n° 364, de 15 de dezembro de 2021</b>	Institui normas complementares para orientar o Sistema Estadual de Ensino sobre Itinerários Formativos, Parcerias e Notório Saber para a Educação Profissional.
<b>Resolução n° 365, de dezembro de 2021</b>	Institui normas complementares para oferta do Ensino Médio e suas modalidades no Sistema Estadual de Ensino.

Fonte: Produzido pela autora, 2021

Esse aparato legal descreve o novo currículo para o ensino médio brasileiro, apresentando nova estrutura curricular, novas terminologias, nova temporalidade e uma nova gramática conceitual. Declara o Art. 36 da LDB

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de *diferentes arranjos curriculares*, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Conforme descrito, Base Nacional Comum Curricular e Itinerários Formativos formam os diferentes arranjos curriculares, compreendendo as cinco áreas de conhecimento, compondo, segundo a lei, um currículo aberto e flexível. Essa lei determina ampliação progressiva para 1.400 horas, delegando aos sistemas de ensino que implementem 1000 horas em até cinco anos, ou seja, até 2022. Com essa ampliação, a carga horária diária será de cinco horas até atingir sete horas diárias, na oferta da proposta de educação integral, outro tema relevante e questionador no currículo do ‘novo’ ensino médio.

Os percursos de aprendizagens, ou seja, os itinerários formativos foram organizados por meio de “diferentes arranjos curriculares” nas áreas de conhecimento, podendo estar ou não integrados à formação geral comum. Quem irá possibilitar tais arranjos serão os sistemas de ensino, assim a oferta de quais itinerários formativos estarão disponíveis aos jovens brasileiros será bastante distinta e poderá levar a restrições das possibilidades, uma vez que as condições concretas de cada sistema de ensino, em cada estado brasileiro, difere, especialmente, no investimento financeiro, na compreensão de currículo, nos dispositivos de governança, na situação socio-cultural-econômica dos jovens, além da formação docente. “Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino

médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.”. (BRASIL, 2017, Art. 36, § 5º). A Lei não é explícita quanto ao número de itinerários que deve ofertar, possivelmente, as redes públicas estaduais farão escolhas, o que é preocupante na mesma proporção que proeminente: que escolhas e para quais propósitos formativos e curriculares serão direcionadas?

A Resolução CNE nº. 3, no artigo 6º, inciso III, define os Itinerários Formativos como

[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino [que] possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018j).

Esses percursos designados itinerários formativos podem ser organizados no currículo em diferentes arranjos, podendo ou não estar integrados à formação geral básica, e acima de tudo deverão ser ofertados a partir da realidade e da necessidade do contexto local, é o que sugere a lei.

O itinerário da formação técnica e profissional poderá ser organizado em módulos com sistemas de créditos e ainda permitir terminalidade específica. Essa deliberação permite firmar convênios com instituições de formação técnica e profissional e em cursos em outros espaços no setor produtivo. Todos serão validados e qualificados como currículo de educação básica, basta desenvolver algumas competências e habilidades, comprovadas na prática ou em experiências laborais em trabalho supervisionado. Esse novo currículo considera conhecimentos tácitos legítimos e flexíveis ao repertório juvenil.

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;  
II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017, Art. 36, § 6º).

Ainda nesse currículo, são obrigatórios apenas os componentes de língua portuguesa, língua inglesa e matemática, nos três anos do ensino médio, já os componentes de arte, educação física, sociologia e filosofia serão obrigatórios, porém não precisarão ser ofertados em todos os anos, o que pode gerar uma oferta curta e pontual no currículo. “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, § 2º). A língua inglesa é obrigatória, podendo ser ofertadas outras línguas.

Os verbetes utilizados para “cada parte” desse currículo causam estranhamento, pois enquanto para língua portuguesa, matemática e língua inglesa é designado “ensino”, para arte,

sociologia, filosofia e educação física trata-se como “estudos e práticas”. Entendemos estudos e práticas como constituinte epistemológico bem distinto de ensino e aprendizagem. Essa proliferação de conceitos diz muito do lugar do conhecimento escolar que a lei atribui a cada parte ou a cada componente legitimado ao longo dos anos no ensino médio brasileiro.

Analisando esses diferentes percursos de aprendizagens, Acácia Zeneida Kuenzer (2017) ajuda-nos a interrogar as condições que serão ofertadas e os perigos concernentes a tais ofertas. Uma vez que serão definidas pelos sistemas de ensino e a partir das condições de cada estado, identificamos algumas problemáticas: a fragmentação da oferta; os acordos administrativos para tais ofertas; a formação docente; as compreensões e necessidades das ofertas a partir dos conselhos estaduais de educação e acima de tudo os investimentos empreendidos para tamanha diversidade de itinerários, todas essas demandas atravessadas pelo contexto vivido na pandemia no meio da implementação<sup>21</sup>.

A oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento. Da mesma forma, o aluno pode cursar mais de um itinerário, desde que haja vaga (dependendo da carga horária, isso só será possível na forma subsequente). Todos os certificados habilitam à continuidade de estudos no ensino superior, contudo o itinerário cursado reduz as possibilidades de sucesso em processos seletivos para áreas diferentes da cursada, o que levará os alunos a frequentarem cursos preparatórios, que acabam sendo incentivados pela nova proposta. (KUENZER, 2017, p. 335).

Nesse sentido, esta tese soma-se a outros estudos já produzidos que discutem o conteúdo da política e identificam que, ao flexibilizá-lo, o currículo torna-se reducionista. Tais políticas atendem e mobilizam interesses de natureza diversa, por vezes, não congruentes para a educação das juventudes (DAYREL, 2007; MARGULIS, 1996; ABRAMO, 2021). Ocorrerão pelo menos três tipos de flexibilização: pelo tempo em que o jovem permanecerá na escola, considerando a educação integral ou não; por estado, indicado no artigo 36 da LDB, uma vez que cada federação irá ofertar seus itinerários formativos e, por último, por itinerários formativos, a partir dos quais cada estudante poderá escolher quais trilhas formativas irá percorrer. O estudante ainda poderá cursar mais de um itinerário, caso tenha vaga, pois a escola não é obrigada a ofertar itinerários de todas as áreas de conhecimento, assim isso só será possível subsequente ao itinerário cursado no ano anterior. A tendência é reduzir a oferta,

---

<sup>21</sup> No decorrer da implantação do projeto do novo Ensino Médio vivemos a pandemia ocasionada pelo Covid -19 que impactou abruptamente as escolas na oferta das aprendizagens nos anos de 2020 e 2021 a partir da viabilização (ou não) do ensino remoto ocasionado pela necessidade do isolamento social.

privilegiando áreas que independem de qualificação docente especializada e recursos materiais e tecnológicos mais elaborados.

Embora saibamos que o ensino médio no Brasil é de responsabilidade de cada Estado da Federação, toda a definição geral e estrutural vem do âmbito nacional, assim como decorreu da LDB, do PNE e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal projeto de Lei, destaca Celso João Ferretti (2018, p. 26), “resulta de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional, que há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles, o de natureza financeira”.

Coaduna com a discussão Acácia Kunzer:

Em resumo, o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. (KUENZER, 2017, p. 341).

O que esperar de uma reforma que nega aos estudantes o acesso a uma formação básica comum qualificada? O rumo pretendido do novo ensino médio se contrapõe às Diretrizes Curriculares Nacionais até então vigentes (Resolução CNE/CEB 2/2012) que apontavam uma concepção de ensino médio como um direito social que compreendia o currículo como prática social decorrente da construção coletiva e democrática dos sujeitos. É preciso auscultar as verdadeiras intencionalidades do NEM, pois ao mesmo tempo em que diz objetivar autonomia e escolha dos estudantes, o NEM flexibiliza conteúdos e produz jovens adaptáveis às condições laborais a partir da pedagogia das competências. A formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, conforme descrito por Kuenzer (2017), parece-nos ser o centro dos interesses da atual reforma.

Ramos e Paranhos (2022), ao analisarem a lógica da pedagogia das competências no novo ensino médio, referem que o neoconservadorismo aliado aos interesses capitalistas viu na educação a maneira de alinhar esses princípios, para os quais a função da escola é preparar sujeitos para a empregabilidade, para a flexibilidade e para um mundo incerto. A versão atual da pedagogia das competências, segundo as autoras, tem a mesma raiz das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio dos anos 90, visando a “formação de sujeitos flexíveis para uma sociedade precária”:

Entretanto, não se fala mais em empregabilidade, mas em empreendedorismo, o qual se pode compreender com a ajuda de Pierre Dardot e Christian Laval (2016) como o empreendedorismo de si. Trata-se, portanto, de uma versão ainda mais cruel para os/as trabalhadores/as, pois esconde a real finalidade que se pretende impor à educação: formar sujeitos flexíveis, preparados para a precariedade, individualistas, que ignoram a vida em sociedade para tratar de seus interesses; pessoas que naturalizam a exclusão e a precarização de si próprios. (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 81).

O pressuposto de aprender a aprender faz da escola não mais um espaço coletivo de conhecimento historicamente organizado, mas um lugar de experiências individuais, em que a mobilização de competências de diversas ordens e práticas são as novas intencionalidades formativas, cuja finalidade é formar sujeitos empregáveis, flexíveis e resilientes. “Se o individualismo, a instabilidade e a flexibilidade são expressões da nova cultura desse tempo, a crise da ciência, por sua vez, é uma manifestação de uma virada epistemológica de caráter pós-moderno.” (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 80). Instaura-se, na formação básica da juventude brasileira, de acordo com as autoras, uma concepção formativa extremamente generalista e relativista, na qual a ciência é questionada a todo momento, sob a justificativa de que o conhecimento já está acessível e disponível nas redes, onde quem se interessar deve acessá-lo.

Elaborada sob essa ótica, a lei do ‘novo’ ensino médio rompe com o princípio de unidade da educação básica a partir da proposição de itinerários formativos, com acentuado destaque para a educação profissional, delimitando-a como um itinerário formativo exclusivo. Antecipase, precocemente, a especialização do ensino, o que resulta na fragmentação do currículo, pois o conteúdo é específico, e isso destitui o princípio da educação integral e a perda do conhecimento científico historicamente construído. Ramos e Paranhos (2022, p. 83) concluem, quase como um desabafo ou grito de súplica, que:

Assim, o ‘Novo’ Ensino Médio constitui um artefato configurado por vários dispositivos que tendem a chegar dentro da escola. Trata-se de concepções que têm a pedagogia das competências como referência, retomando-a de forma ainda mais dramática e acirrada no contexto de desemprego e do autoempreendedorismo, que evoca do sujeito que trabalha a flexibilidade cognitiva, física, emocional e moral. A crise de valores na qual vivemos é radical e faz parte do processo de exceção que caracteriza o atual Estado brasileiro, hegemônico por ultraconservadorismo, ódio, violência e necropolítica. Vivemos uma crise que leva à dilaceração sem tamanho no campo de valores e da ética. Este é o núcleo de elementos que nos desafiam como educadores hoje.

Desse modo, identificamos como incoerente uma lei que generaliza, instrumentaliza e pragmatiza a relação com o conhecimento escolar, acarretando, como já mencionado, uma relativização e banalização do conhecimento escolar e da educação integral. Vejamos a decorrência da lei 13.415/2017 no Referencial Curricular Gaúcho.

### 5.1.1 A lei 13.415 e sua estruturação no Referencial Curricular Gaúcho

No capítulo metodológico deste estudo, já descrevemos o Referencial Curricular Gaúcho no contexto de escrita da sua primeira versão, mostrando a estrutura do documento, os conceitos evidenciados e a organização curricular para o ensino médio no Rio Grande do Sul. Continuamos nesta seção tal descrição do documento em si, bem como a perspectiva histórica e legal, pois à medida em que essa pesquisa foi decorrendo, a própria política do Ensino Médio foi se configurando, ganhando novos contornos e sendo produzida e atuada pelo Conselho Estadual de Educação e pelas escolas-piloto nos anos de 2019 a 2022.

O Referencial Curricular Gaúcho foi homologado no Conselho Estadual de Educação no dia de 20 de outubro de 2021 em seção plenária ordinária aprovando o Parecer CEED/RS nº 003, que institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio – RCGEM, etapa final da educação básica, e suas modalidades, como referência obrigatória para a elaboração dos currículos das instituições integrantes dos Sistemas Estadual e Municipais de Ensino do RS. O documento conta com 287 páginas, organizadas em seis partes distribuídas em seis capítulos assim intitulados: textos introdutórios; fundamentos pedagógicos do currículo gaúcho; formação geral básica; orientações para implementação do ensino médio nas redes de ensino e educação profissional e tecnológica.

A partir da homologação do referido parecer em outubro, duas outras resoluções são exaradas para definições do novo currículo do ensino médio no Estado, são elas: Resolução nº 365, de dezembro de 2021 que institui normas complementares para oferta do Ensino Médio e suas modalidades no Sistema Estadual de Ensino, e Resolução nº 364, de 15 de dezembro de 2021 que institui normas complementares para orientar o Sistema Estadual de Ensino sobre Itinerários Formativos, Parcerias e Notório Saber para a Educação Profissional.

Em sua apresentação, o documento da versão homologada se descreve como orientador e sistematizador da caminhada educacional, estabelecendo perspectivas e metas para a prática educacional. Em outro modo, se designa como documento “técnico-normativo” que “registra intencionalidades, linhas gerais de suportes teóricos e procedimentos que instituem as políticas públicas educacionais e perpassam os processos de individuação e socialização de adolescentes, jovens e adultos (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 15).

A nova organização curricular do ensino médio no RS, exprime que a FGB terá 1.800 horas ao longo dos três anos e será composta por 15 componentes obrigatórios nas quatro áreas de conhecimento, de acordo com as Resoluções do CEED nº 364 e 365/2021. São eles: Biologia, Química, Física, Língua portuguesa, Arte, Língua Inglesa, Educação Física, Língua

Espanhola, Literatura, Matemática, Ensino Religioso, Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Já a parte diversificada do currículo irá se adequar a cada realidade das escolas e seus contextos e terá uma matriz de 1.200 horas ao longo dos três anos respaldadas na Resolução do CNE/CEB nº 3/2018. Na referida lei, o conceito de formação geral básica é assim definido:

A Formação Geral Básica compõe o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular com o objetivo de aprofundar e consolidar as aprendizagens do Ensino Fundamental e ampliar a compreensão de problemas mais complexos que sugerem reflexões, pesquisas, produções, comunicações de resultados e demonstrações argumentativas e práticas concretas das soluções desenvolvidas em cada problema. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 91)

Segundo a nova lei, a *formação geral básica* deve prover competências e habilidades das áreas de conhecimentos já designadas na BNCC, com o propósito de aprofundar e consolidar as aprendizagens já construídas no ensino fundamental, e aponta como objetivo para o ensino médio a ampliação da compreensão de problemas. De outra forma, mas com o mesmo teor, o art. 7º da Resolução Estadual do CEED nº 365/2021 também descreve o conceito:

Art. 7º - A Formação Geral Básica é o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, de forma articulada como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, social, cultural, ambiental, econômico e do mundo do trabalho e que permite a compreensão de problemas complexos, bem como a reflexão sobre as soluções para esses problemas.

Os referidos atos legais garantem que todos os componentes curriculares, já consolidados no currículo do ensino médio brasileiro, permaneçam na estrutura curricular: “Art. 7º § 2º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:”

Art. 7º I – língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas; II – matemática; III – conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; IV – arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; V – educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; VI – história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII – história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; VIII – sociologia e filosofia; IX – língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (BRASIL. *Resolução CEED nº 365*, 2021).

O mesmo artigo recomenda que todos os componentes devem ser ofertados em todos os anos, além dos já previstos obrigatórios de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, segundo a Lei 13.415/2017:

§ 4º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, da educação física, da história, da geografia, da sociologia e da filosofia, constitui componente curricular obrigatório da etapa final da educação básica, **sendo recomendado a sua oferta em todos os anos do ensino médio** e suas modalidades. (BRASIL. *Resolução CEED nº 365, 2021*).

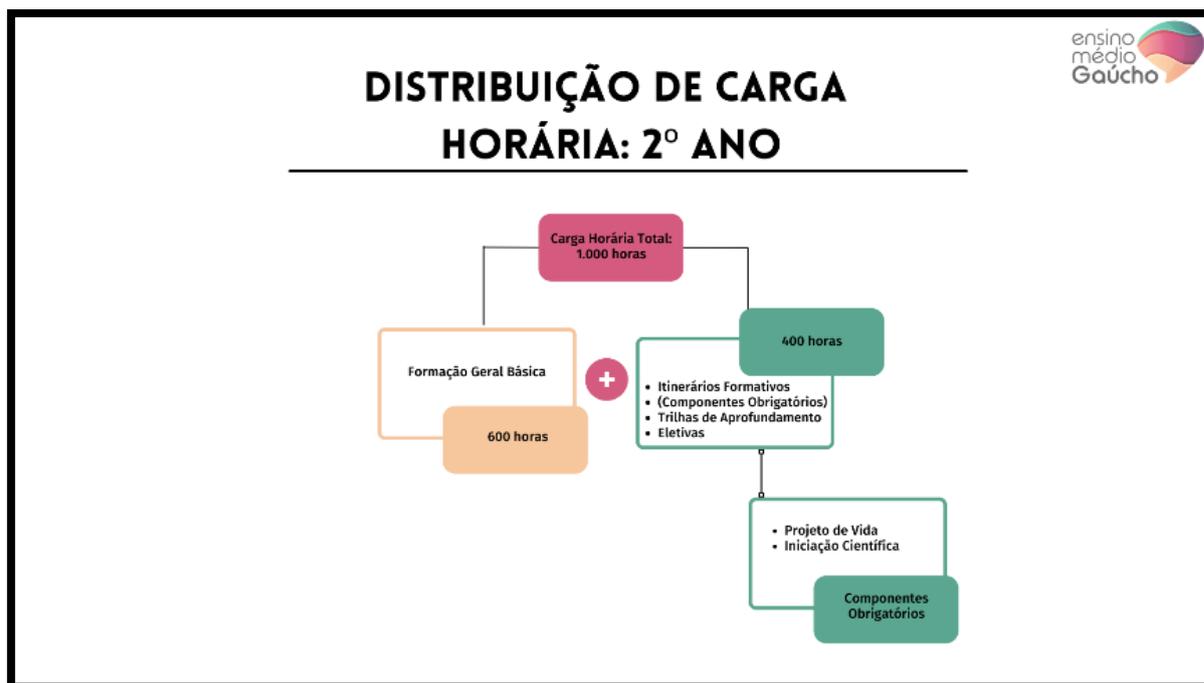
Quanto à distribuição da carga horária, o RCG se posiciona organizando 1800h destinadas a Formação Geral Básica (FGB) e 1200 horas para os Itinerários Formativos (IFs) que diferem em cada ano do ensino médio. No 1º ano a FGB terá 800h e os IFs 200h, já no 2º ano a configuração se organiza com 600h na FGB e 400h nos IFs e no 3º ano a FGB terá 400h e os IFs contará com 600h. Observa-se que à medida que o estudante vai avançando na escolarização ampliará seu repertório de escolhas com uma carga horária mais elevada nos itinerários formativos de 200 horas para 600 horas. As figuras 10 a 12 ilustram a distribuição da carga horária no novo ensino médio gaúcho.

Figura 10 - Distribuição de carga horária do 1º ano



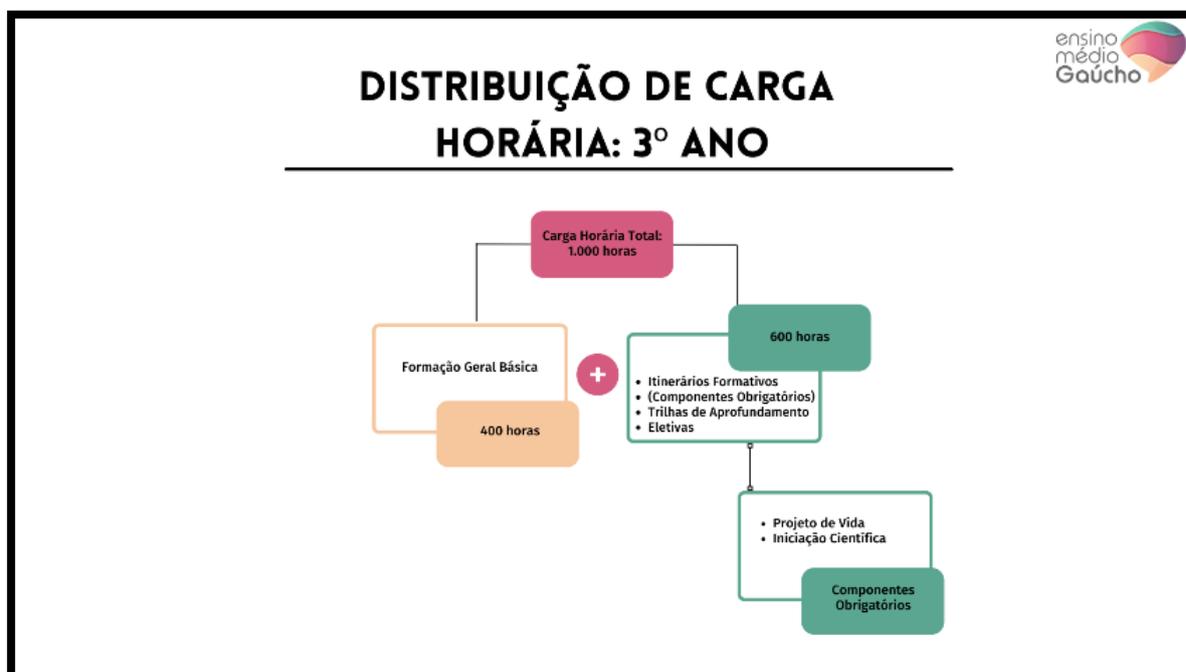
Fonte: RIO GRANDE DO SUL. *Ensino Médio Gaúcho*, 2022. Disponível em: <https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>

Figura 11 - Distribuição de carga horária do 2º ano



Fonte: RIO GRANDE DO SUL. *Ensino Médio Gaúcho*, 2022. Disponível em:  
<https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>

Figura 12 - Distribuição de carga horária do 3º ano



Fonte: RIO GRANDE DO SUL. *Ensino Médio Gaúcho*, 2022. Disponível em:  
<https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>

Os itinerários formativos são justificados a partir da BNCC e suas competências gerais como marcos que asseguram o “direito de escolha dos estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2017). O Referencial Curricular Gaúcho assim os descreve:

Os IFs se organizam a partir de quatro eixos estruturantes, conforme as DCNEM. Cada um deles possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências e visam ao desenvolvimento integral dos estudantes na dimensão pessoal, profissional e social. Objetivam proporcionar situações em que os jovens possam produzir conhecimentos, intervir na realidade, pensar e desenvolver condições mais socialmente justas para viver e realizar-se e empreender projetos. Com a articulação entre os eixos estruturantes, os estudantes vivenciam práticas que permitem integrar os diferentes arranjos dos IFs de forma interdisciplinar, a fim de possibilitar experiências educativas que signifiquem crescimento pessoal e social (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 205).

Explicita os seus eixos estruturantes, cujas habilidades para cada área de conhecimento decorrem da Portaria do MEC nº 1432/2018:

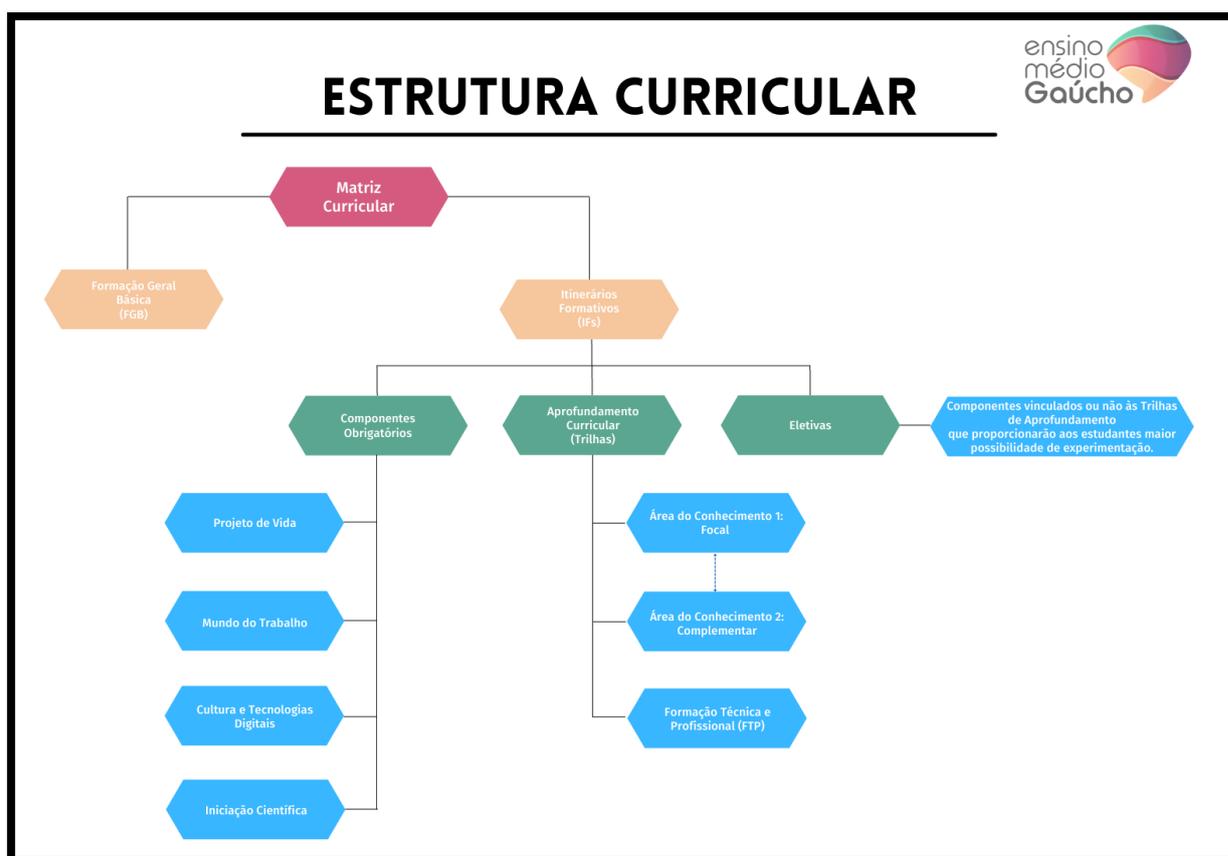
A normatização da BNCC (BRASIL, 2018a) para o EM prevê os quatro eixos estruturantes que aproximam e relacionam as vivências e experiências educativo-pedagógicas entre as áreas do conhecimento e os IFs: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 205).

Além dos eixos estruturantes, o Referencial Gaúcho, em resolução já citada, organiza os IFs em Trilhas de Aprofundamento por temáticas que decorrem das quatro áreas de conhecimento, em que cada área é composta por duas temáticas e cada temática é dividida em três trilhas de aprofundamento. Assim, cada itinerário formativo é formado por quatro componentes obrigatórios, vinte e quatro trilhas de aprofundamentos curriculares e unidades curriculares eletivas.

Art. 10 - Os IFs organizam-se em Trilha(s), que consiste(m) em um conjunto de unidades curriculares com intencionalidade pedagógica, com início, meio e fim, em que são desenvolvidas situações e atividades educativas de aprofundamento das áreas de conhecimento da BNCC, bem como unidades curriculares eletivas e Projeto de Vida. (BRASIL. *Resolução CEED nº 365*, 2021).

Os infográficos das figuras 13 e 14 descrevem a organização dos IFs no RS:

Figura 13 - Estrutura Curricular do Ensino Médio Gaúcho



Fonte: RIO GRANDE DO SUL. *Ensino Médio Gaúcho*, 2022. Disponível em: <https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>

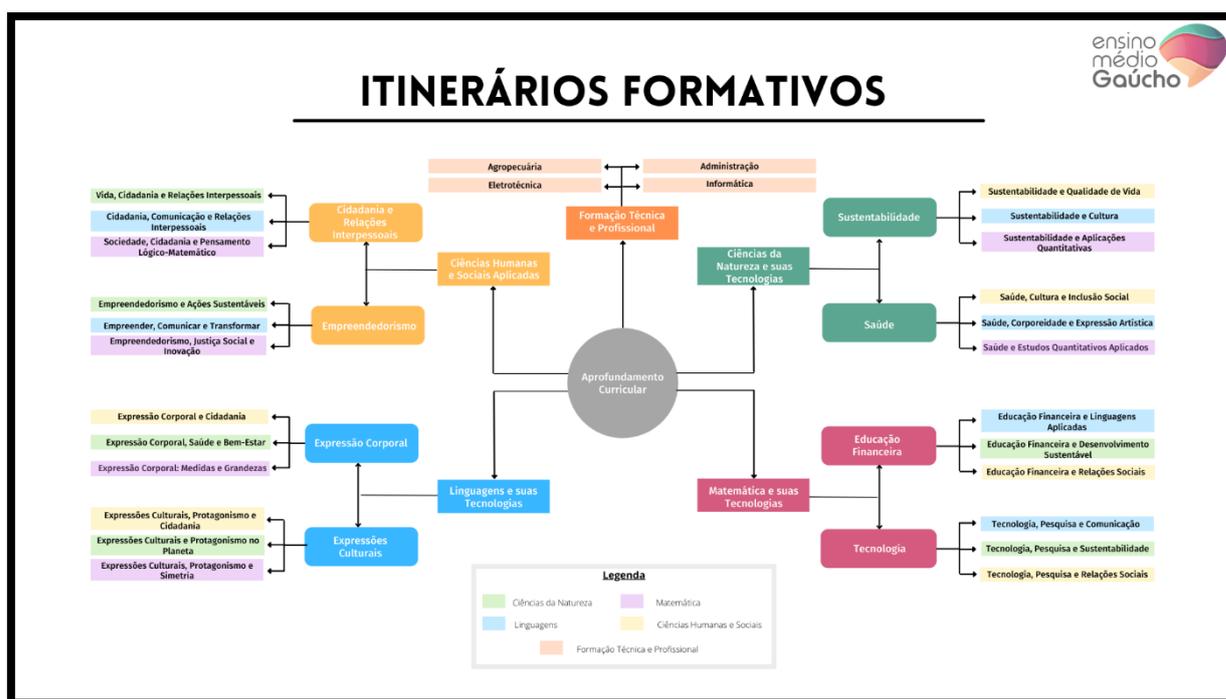
Os componentes obrigatórios dos Itinerários formativos serão: projeto de vida, mundo do trabalho, cultura e tecnologias digitais e iniciação científica. Quanto aos itinerários de aprofundamento eles serão divididos em: área de conhecimento 1 – focal; área de conhecimento 2 – complementar e formação técnica e profissional, conforme ilustra a figura 13 acima.

Art. 17 - A(s) Trilha(s) que compõem os itinerários formativos podem ser de:

I – Aprofundamento: busca(m) aprofundar uma ou mais áreas de conhecimento da Formação Geral Básica.

II - Formação Técnica e Profissional: busca(m) desenvolver habilidades e competências inerentes às modalidades do Curso Normal e da Educação Profissional Técnica. (BRASIL. *Resolução CEED nº 365*, 2021).

Figura 14 - Organização dos Itinerários Formativos do Ensino Médio Gaúcho



Fonte: RIO GRANDE DO SUL. *Ensino Médio Gaúcho*, 2022. Disponível em:

<https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/>

Esses itinerários decorrem das áreas de conhecimento, conforme ilustra a figura 14, identificados por cores e explicitados a partir das trilhas de aprofundamento de cada área. Segundo o documento, foram escolhidos mediante consulta e escuta da comunidade e dos estudantes<sup>22</sup> e transcursam das necessidades dos estudantes. “Como representam a flexibilidade curricular, os IFs devem se relacionar ao componente curricular Projeto de Vida com o objetivo de contribuir no processo de construção da autonomia e no protagonismo pautado no desenvolvimento das potencialidades e aspirações dos jovens” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 207).

Art. 19 - A(s) trilha(s) do itinerário formativo deve(m) ser constituída(s) pela organização de atividades relativas à:

- I – Mobilização de competências e habilidades de uma área do conhecimento;
- II – Mobilização de competências e habilidades de duas ou mais áreas do conhecimento, compondo itinerários integrados de áreas do Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- III – Mobilização de uma ou mais áreas do conhecimento articuladas com a Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional;
- IV – Curso Normal;
- V – Formação Profissional Técnica;

<sup>22</sup> Descreveremos com maior detalhamento, na próxima seção, o processo de construção dos IFs no ano de 2019.

VI – Programa de Aprendizagem Profissional articulado com área do conhecimento. (BRASIL. *Resolução CEED nº 365*, 2021).

Ainda no desdobramento dos itinerários formativos, temos as Eletivas: As Unidades Curriculares Eletivas (UCEs), “A oferta de Unidades Curriculares Eletivas tem por objetivo principal diversificar e enriquecer o Itinerário Formativo em curso, proporcionando aos estudantes a experimentação de diferentes temas, vivências e aprendizagens” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 217).

No Ensino Médio, as Unidades Curriculares Eletivas são de livre escolha dos estudantes e oferecem a possibilidade de diversificação das experiências escolares e de expansão de estudos relativos às áreas de conhecimento contempladas na Base Nacional Comum Curricular, bem como, procuram viabilizar ao estudante a imersão em temas transversais do seu interesse dentro dos Itinerários Formativos escolhidos. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 217).

Como parte flexível do currículo, as unidades curriculares eletivas são também parte da escolha do estudante para compor o seu portfólio de diversificação de experiências escolares. Sua oferta poderá estar vinculada a diversas modalidades, conforme explicita o próprio referencial:

As escolas das redes de ensino devem ofertar Unidades Curriculares Eletivas alinhadas aos seus contextos regionais e às suas condições de infraestrutura. Essas unidades podem contemplar projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, laboratórios, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudo, núcleos de criação artística, entre outros. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 217).

O Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional (FTP), segundo o RCG, dever proporcionar ao estudante “o desenvolvimento e o fortalecimento de sua autonomia e, por meio do protagonismo em seu Projeto de Vida, oportunizar uma visão ampla do mundo e a tomada de decisões em sua vida pessoal, escolar e profissional, sendo empreendedor de seu próprio conhecimento” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 241). A construção do referido itinerário passou por um processo de escuta com os gestores escolares, professores, estudantes e conselhos escolares, a fim de “conhecer suas necessidades e aspirações, para a elaboração de IFs e de uma FGB contextualizada com as realidades e com os desafios locais e dos novos tempos” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 241).

Ao longo do processo de escrita do Referencial Gaúcho, foi realizada por sua equipe de redação uma pesquisa no período de 10 de junho a 10 de julho de 2019 que recebeu 62.747 contribuições, das quais 31,5% foram oriundas de estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, 49,5% de estudantes do Ensino Médio, 9,5% de professores, 7% de familiares e

2,4% da comunidade escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Das respostas dos estudantes, quando perguntados se cursariam o ensino médio com a formação profissional, 85% responderam que muito provável sua inserção nesse itinerário e 90% dos professores e comunidade concordaram com essa possibilidade.

O Conselho Estadual de Educação exarou uma resolução própria sobre o Itinerário de Educação Técnica e Profissional para deliberar sobre o assunto na Resolução CEED nº 364/2021. No texto, encontramos a seguinte descrição do que deve desenvolver o referido IFs:

Art. 2º - O itinerário de Educação Técnica e Profissional deve proporcionar o desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho; objetivar sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelo sistema de ensino. (BRASIL. *Resolução CEED nº 364, 2021*).

E continua a Resolução CEED nº 364/2021:

Art. 3º - Os Cursos Técnicos serão desenvolvidos nas formas: I – Integrada, com matrícula única na mesma instituição; II – Concomitante, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino; III – Concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação do devido instrumento jurídico ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; IV – Subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL. *Resolução CEED nº 364, 2021*).

Por fim, o RCG determina na Resolução CEED nº 365/2021 que devem ser ofertados dois IFs por Município.

Art. 15 - Fica determinada a oferta de, pelo menos, dois itinerários formativos por território municipal, de modo a garantir que o estudante possa exercer a escolha, dentre os diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações, podendo inclusive, **se houver vaga**, cursar mais de um deles. (BRASIL. *Resolução CEED nº 365, 2021*).

Essa nova estrutura curricular expede a olhar o currículo na perspectiva crítica, identificando na flexibilização uma grande oportunidade, além de uma grande preocupação acerca da qualidade, da oferta e das oportunidades formativas acima já tensionadas. Do ponto de vista da nova oferta curricular, podemos adjetivá-la como densa e complexa. Se olharmos para a dimensão metodológica, fica evidente o desafio de pensar de que forma essas partes do

currículo farão relação para que o conhecimento escolar seja integrado. A dimensão flexível do currículo deve ser aquela que dá acesso ao “conhecimento poderoso” e a instrumentos culturais e sociais que permitam o jovem a pensar, numa compreensão histórica e dialética do mundo, não naturalizando as desigualdades e problematizando as relações sociais e econômicas. O que identificamos, no novo ensino médio, vai de encontro a esse entendimento, pois assume o lugar de esvaziamento curricular, individualismo pedagógico levando à precarização do ensino, ou seja, “antecipa especializações na forma dos itinerários, dilui o conhecimento em áreas genéricas e visa ao desenvolvimento de competências sob o lema ‘aprender a aprender’” (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 85).

Defendemos que a formação dos sujeitos jovens seja considerada em suas dimensões políticas, éticas, técnicas e científicas na relação social, e para isto deve ser balizada no conhecimento escolar e não somente na perspectiva do saber-fazer, reduzindo seu significado a condutas e desempenhos em determinadas situações, como descreve o conceito de competências do NEM. O conhecimento da realidade deve superar o senso comum e a dimensão prática e utilitarista da atividade humana, pois não basta familiarizar-se com as necessidades e realidades humanas e sociais, mas é preciso compreendê-las, analisá-las e problematizá-las em um ordenamento teórico de suas intervenções textuais.

Em outras palavras, precisamos de vigilância, ação consciente e resistência para combater o “relativismo quanto aos conhecimentos, o tecnicismo metodológico e o condutivismo nas aprendizagens” como propõem Ramos e Paranhos (2022, p. 84). Ainda que possamos localizar diferentes intencionalidades na proposta do NEM, precisamos produzir diferentes tipos de analítica que investiguem tal contexto a partir das racionalidades que o perfazem. É o que se propõe a analisar a nova seção a partir dos mecanismos de construção dessa política curricular.

### 5.1.2 A ‘nova gestão pública’ na educação e seus reflexos na construção do Referencial Curricular Gaúcho

Vislumbramos nesta seção alguns mecanismos usados na construção da política curricular do ‘novo’ ensino médio no Rio Grande do Sul. Interessa-nos analisar os engendramentos do neoliberalismo e como eles interferem na “construção educacional do novo sujeito neoliberal”. (DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2014, p. 39). É possível identificar que as novas formas de governar a educação incluem desregulamentação, mercantilização e introdução de princípios de gestão do ambiente empresarial (GOODSON E LINDBLAD, 2011). Para tanto,

cabe-nos problematizar: Que princípios foram orientadores na construção do documento do Referencial Curricular Gaúcho? Que tendências são observadas na administração pública durante esses processos de mudança? Que tempo e espaço políticos e sociais foram considerados em tais decisões e encaminhamentos? Como foi o processo de capacitação/formação dos gestores e professores? Como foi o processo de participação das escolas de ensino médio do Estado? Quais papéis foram assumidos pelos Conselho Estadual de educação (CEED) e Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) nas deliberações feitas pelo MEC? Quem são as escolas-pilotos e por que o são? Como foi organizado e implementado o cronograma de implementação?

Sob o olhar crítico, inerente à ação de problematizar educação, identificamos, na reforma do ensino médio, intentos privatistas, empresarial e de mercado – reprodutores das desigualdades sociais - que se opõem às concepções de uma educação emancipatória, transformadora, para a ação democrática e integral (MOLL; LECLERC, 2012; WESTEHEIMER, 2015; BEANE, 2017). Encontramos, nas discussões de Garcia, Czernisz e Pio (2022, p. 23), argumentos importantes para o debate:

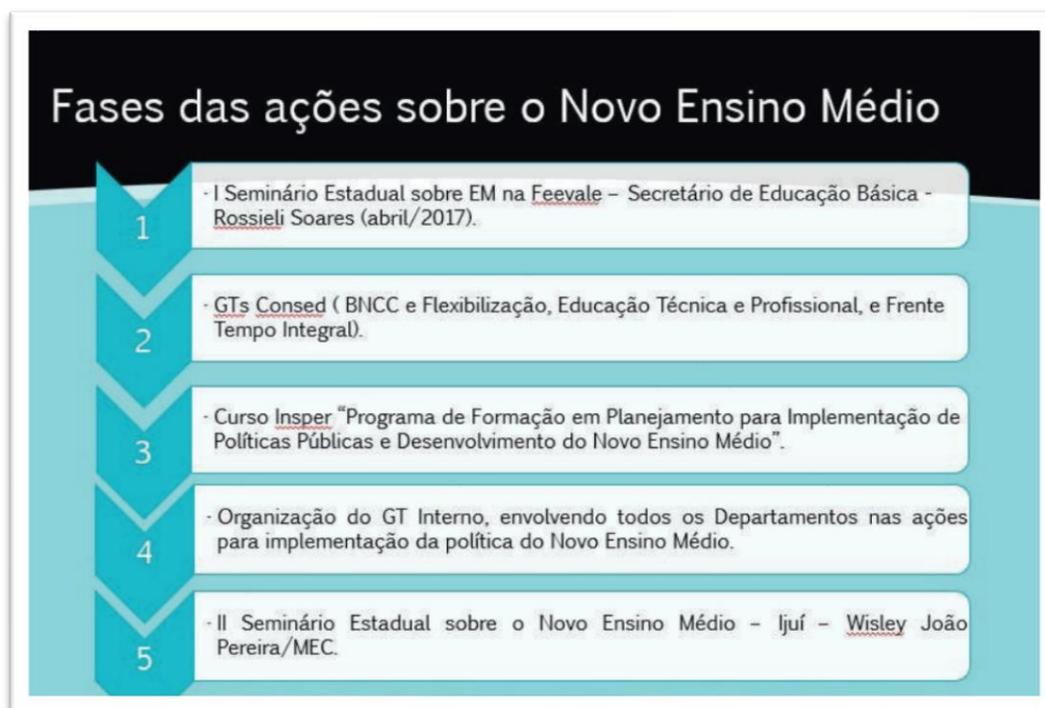
Trata-se de um contexto de disputas por um projeto formativo e societário que visa o ajustamento da sociedade e da escola às necessidades produtivas, no momento em que também se desenvolve a reforma do Estado. Dissemina-se o padrão gerencialista nos setores públicos, fazendo viger a Nova Gestão Pública — NGP: orientação neoliberal, com vistas ao fomento do eficientismo e da competitividade, aspectos que vão alterar igualmente o currículo e a gestão da escola pública.

A partir da Nova Gestão Pública (NGP) que adentra o território educacional é que identificamos as armadilhas do neoliberalismo no ‘novo’ ensino médio. Para além dos aspectos de eficientismo e competitividade, identificamos a demasiada importância no desenvolvimento das competências que assumem a centralidade na BNCC, erigindo a dimensão instrumental da formação dos sujeitos para o mercado de trabalho, bem como as alterações no currículo no que diz respeito ao conteúdo, ao tempo e ao espaço escolar, ou seja, aumentam-se as disciplinas, expande-se a permanência do jovem na escola, propõe-se educação integral com recomendações de competências específicas, selecionadas e optadas pelos alunos. Tais aspectos produzem estranhamento e divergências formativas, na nossa compreensão. Mais tempo na escola e menos conteúdo? Para qual projeto formativo estamos preparando nossos jovens? Vejamos os movimentos realizados no RS.

Logo após o lançamento da Lei 13.415, ainda em 2017, aconteceram dois seminários Estaduais sobre o Ensino Médio no RS para explicar a reforma, um no dia 26 de abril em Novo Hamburgo com a presença do secretário de Educação Básica do MEC, Rossieli Soares da Silva,

e o outro no dia 12 de setembro no município de Ijuí coordenado pelo então Secretário Estadual de Educação do RS, Ronald Krummenauer. Esses seminários foram organizados pela SEDUC e contaram com representantes das CRES, CEED, Undime e Sinepe. Na figura 15, encontra-se um recorte importante no qual o secretário Ronald apresenta as ações da Seduc em relação à implementação do novo ensino médio no estado.

Figura 15 - Ações da Seduc referentes à implementação do ‘novo’ ensino médio



Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2017.

Entre as ações de governo, estão a formação de grupos de trabalhos, seminários e um curso em parceria com o Inspere<sup>23</sup>, uma instituição privada que, com o Itaú BBA e o Instituto Unibanco, tem adentrado no território educacional brasileiro e dispensado formação e direcionamento para o currículo. Já se evidencia a atuação do empresariado na reforma e sua influência e deliberação no campo educacional, uma vez que foram outorgados os gestores do processo formativo do Consed.

<sup>23</sup> Inspere é uma instituição de ensino superior e de pesquisa sem fins lucrativos que reverte todo o resultado operacional para a realização da sua missão. Encontramos disponível no site da empresa: <https://www.inspere.edu.br/> a seguinte descrição do seu trabalho: “Por meio da excelência acadêmica e do apoio ao desenvolvimento profissional e pessoal dos alunos, buscamos contribuir com o progresso do país. Encorajamos nossos alunos a pensar além da sala de aula, seguindo uma trajetória de impacto positivo, seja na esfera privada, pública ou no terceiro setor. O Inspere procura acelerar transformações de alto valor econômico e social, por meio do conhecimento aplicado. Usamos a técnica a serviço das pessoas.”

A aproximação com o campo econômico em ações nas redes estaduais e o suporte de gestão oferecido ao Consed, por parte de diversas institutos e fundações, certamente podem explicar a defesa deste Conselho pelo projeto de ensino médio contido no PL nº 6.840/2013. Nesse caso, a parceria público-privada teria colaborado com a adesão do segmento público ao projeto recorrente no discurso e nas recomendações do privado. Nesse caso, o viés pragmático de ensino adentrou de forma significativa, em boa parte das redes estaduais de ensino, no Consed e vice-versa. A adoção do discurso dos institutos é muito expressiva a partir de 2013, com o ápice em 2016, com a discussão da MP 746, pois o Consed fez a defesa dessa proposta, embora muitas redes de ensino estivessem vivendo um processo de enfrentamento e de resistência ao projeto. (OLIVEIRA, 2017, p. 167).

No ano de 2018, é exarado o Decreto nº 53.913, de 7 de fevereiro de 2018<sup>24</sup>, que instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, nas escolas da rede estadual (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Essa normativa assume acuidade no processo de implantação do ‘novo’ ensino médio, pois esta é uma das pautas da nova estruturação do currículo, ou seja, ampliar a carga horária e implementar escolas de tempo integral mediante o Programa de Fomento ao Ensino Médio de tempo integral.

Nota-se que foi uma das primeiras ações do governo estadual e que seguiu rigorosamente a orientação do Ministério da Educação propondo novas organizações curriculares para o Ensino Médio. Essa medida justifica-se também na meta seis do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como compromisso oferecer educação em tempo integral de no mínimo 50% nas escolas públicas, porém, chama a atenção que o uso se refere a “formação integral e integrada”, mas a preocupação que fica explícita está na ampliação do tempo de permanência na escola e não no conceito em si de integralidade. Ao analisar essa dimensão da reforma, a proposta de formação integral, Jamerson Silva (2021, p. 101) pondera que na “na contramão da promessa de uma educação integral, o que se tem é uma ampliação da jornada associada ao aligeiramento, à superficialidade e à simplificação no trato com o conhecimento”.

No mesmo ano, o MEC lança a Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018<sup>25</sup> que trata do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para subsidiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação do novo currículo

<sup>24</sup> DECRETO Nº 53.913, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2018. (publicado no DOE n.º 27, de 8 de fevereiro de 2018) Institui Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, nas escolas de ensino médio da rede pública estadual. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2053.913.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

<sup>25</sup> PORTARIA Nº 649, DE 10 DE JULHO DE 2018 Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/portaria\\_no\\_649\\_de\\_10\\_de\\_julho\\_de\\_2018\\_-\\_imprensa\\_nacional.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/portaria_no_649_de_10_de_julho_de_2018_-_imprensa_nacional.pdf). Acesso em: 23 ago. 2022.

que contemple a Base Nacional Comum Curricular, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais. Diz a Portaria no seu Art, 2º e 3º:

Art. 2º O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio realizar-se-á por intermédio das seguintes ações: I - apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme descrito nos Capítulos II e III desta Portaria; II - apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, conforme descrito no Capítulo IV desta Portaria; III - apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio; e IV - formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal.

Art. 3º A adesão das secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal ao Programa deverá ser formalizada por meio da assinatura de Termo de Compromisso, conforme modelo constante do Anexo I a esta Portaria.

Ainda em 2018, o Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva lança a Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018<sup>26</sup> que define as diretrizes do apoio financeiro, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018<sup>27</sup> que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa.

Os recursos do Governo Federal destinados ao EMTI devem ser utilizados pelas escolas participantes do programa nas despesas detalhadas no excerto abaixo. Apenas 12 escolas do RS se enquadram nos requisitos do programa, o que denota a precariedade das estruturas físicas das escolas gaúchas que não cumpriram com requisitos mínimos exigidos pela lei.

---

<sup>26</sup> PORTARIA Nº 1.024, DE 4 DE OUTUBRO DE 2018 Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/10/2018&jornal=515&pagina=19>. Acesso em: 24 ago. 2022.

<sup>27</sup> PORTARIA Nº 1.023, DE 4 DE OUTUBRO DE 2018 Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emi-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2018-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file>. Acesso em: 24 ago. 2022.

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação. II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino. III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (BRASIL, 2017, Art. 70 da LDB).

A SEDUC aderiu ao programa e a partir dele lançou mão de algumas ações. Nos dias 06 e 07 de novembro de 2018, realizou formação para os representantes das CREs sobre o Novo Ensino Médio com o tema: “Desafios Educacionais para o Ensino Médio e a Lei 13.415/2017”. Na oportunidade, foram tratados os seguintes assuntos: Ensino Médio em Tempo Integral e a Portaria 1.023/2018; Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em 2018; Projeto de Vida; Rede de Aprendizagem e Avaliação de Resultados; Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e a Portaria 649/2018; PDDE Novo Ensino Médio e a Portaria 1.024/2018; Programa Centro de Mídias e Educação Conectada; Seleção de Escolas-Piloto e PDDE Novo Ensino Médio.

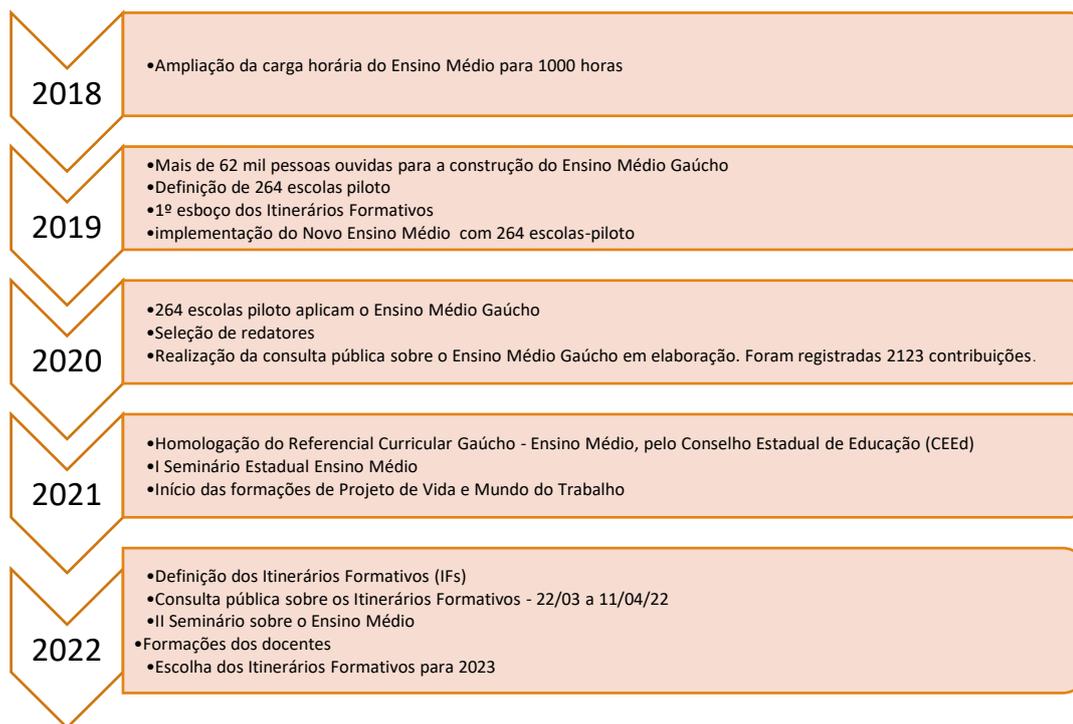
Em estudo realizado<sup>28</sup>, Angela Both Chagas analisou os documentos e processos da implementação no RS e categorizou essas regulamentações como alinhamento, resistência e sem posicionamento e conclui que, de maneira geral, há alinhamento e sem posicionamento, ou seja, há conformação da política estadual com a federal. Tanto a SEDUC quanto o CEED indicam neutralidade no campo, e alinhamento favorável a reforma, destaca o estudo de Chagas (2019).

Há uma conformação da secretaria estadual de educação do RS com as orientações dadas pelo MEC na implantação do novo currículo. O cronograma Nacional e Estadual segue o mesmo curso, propostas rápidas, orientações breves, cronogramas aligeirados, pouca informação e tempo para discussão, críticas, ressignificações e compreensões. Já identificados esses aspectos na gênese da proposta do novo ensino médio, vemos agora os mesmos procedimentos na apropriação e implantação da reforma.

Figura 16 - Cronograma de Implementação do Ensino Médio Gaúcho

---

<sup>28</sup> Na dissertação: *Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: projetos em disputa*, de Angela Both Chagas, encontram-se as pautas das reuniões realizadas pela SEDUC no processo de implementação do novo Ensino Médio. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194560>. Acesso em: 24 ago. 2022.



Fonte: RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho*, 2018. Disponível em: <https://curriculo.educacao.rs.gov.br/>

Como decorrência desse papel prescritivo dos órgãos gestores mencionados na figura 15, encontramos no site do Ensino Médio Gaúcho o cronograma de implantação com as ações detalhadas para cada ano, conforme figura 16. Esse cronograma evoca às reflexões: a formação de professores aparece em 2022 quando já 264 escolas estão implantando o novo currículo desde 2020; em 2021 o Referencial curricular é homologado e já há implantação do novo currículo – quais conhecimentos estão sendo operados nas escolas-piloto?; em 2020 são selecionados redatores para a elaboração do RCG e, em 2021, o documento já é homologado – apenas 1 ano de escrita e onde fica a discussão? Há evidências suficientes de um aligeiramento na implantação, uma conformação com a reforma nacional e uma estratégia de implementação de um novo currículo em escolas-piloto sem condições algumas de operação.

Na Portaria do MEC nº 521 de 13 de julho de 2021, encontramos o cronograma de implementação delegando somente ao ano de 2022 a implementação da reforma.

Art. 4º A implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, obedecerá ao seguinte cronograma:

I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;

II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;

- III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;
- IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;
- V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e
- VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação (BRASIL, 2021).

Nesse modelo de atuação neoliberal, o papel do estado muda radicalmente passando a ter responsabilidades estritamente econômicas, o que dificultará sua atuação política, fator preponderante da atuação democrática. “A governamentalidade neoliberal cria um novo sujeito chamado de *homo economicus*, que será seu objeto de investimento e de governo. A emergência desse novo sujeito vai eclipsar o *homo politicus*, sujeito da democracia” (MALINA, 2021, p. 67). Essa lógica neoliberal busca aumentar o papel da economia na sociedade e reduzir a função da política, além de explicar a ação política pela economia, ou seja, o sucesso está no lucro e no capital e não nas ações de políticas de bem-estar social.

Essa compreensão neoliberal descrita é nitidamente observada na política do novo ensino médio. O Estado lento e ineficiente vai dando lugar à governança para a empresa que se mostra mais eficiente e rápida, delegando à educação a atuação empresarial e econômica. Esse processo acontece quando se olha para a execução da ação – implementar o currículo de ensino médio – e não para a ação política – o que ensinar, como ensinar, que tipo de sujeito formar. Tornamo-nos executores da política e não seus autores.

As práticas da governança são vistas como técnicas e não políticas. Por isso, seriam mais efetivas para a resolução de problemas. Elas seriam apolíticas e nisso estariam seus maiores méritos: na suposta neutralidade voltada ao sucesso do empreendimento. A governança aparece, então, como uma forma de substituir a política e a democracia pelo consenso do resultado esperado. (MALINA, 2021, p. 69).

Segundo Dardot e Laval (2016), a governamentalidade neoliberal se estrutura na competição e na desigualdade, o que vai além da esfera econômica, pois se encontra também na subjetividade individual e na compreensão que esse indivíduo tem de mundo e de sociedade. A lógica descrita se estrutura na compreensão de que, para que a competição ocorra no mercado entre os indivíduos, a desigualdade precisa existir como elemento acicato, polarizando o negócio entre ganhadores e perdedores na livre concorrência. “Para que isso ocorra passam a acontecer mudanças na subjetividade dos indivíduos que precisam se ver como competidores autônomos e livres, aceitar o risco dessa disputa e, com isso, aceitar a desigualdade” (MALINA, 2021, p. 59-60).

Nessa relação de competição, o Estado, na lógica do neoliberalismo, passa a garanti-la entre os diferentes agentes, “(...) o processo negativo do Estado que cria seres assistidos e o processo de mercado que cria empreendedores criativos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 137).

Pedro Malina (2021, p. 66) explica essa relação importante que envolve o Estado:

Se o Estado intervir vai gerar “seres assistidos”, pessoas que dependem do Estado e que não vão participar da competição de forma “justa”. Por exemplo, ao criar uma lei que garante uma porcentagem da entrada de negros na universidade, o Estado estaria gerando um desbalanço na competição entre os agentes, desconsiderando qualquer situação prévia ou diferenças anteriores, colocando para disputar agentes com condições diferentes como se estivessem na mesma situação, criando o que chamo de uma horizontalização forçada.

E ainda,

Na governamentalidade neoliberal, o Estado passa ter o papel também de competidor e deve ter condições de disputar o investimento de capital internacional com os outros Estados, tornando-se também um agente na rede distribuída de disputa. Esse é um processo de economização do Estado, que leva a um enfraquecimento do que é público em favor do privado, e altera as funções estatais. (MALINA, 2021, p. 66).

Desse modo, o Estado precisa seguir as regras do mercado na gestão financeira e das dívidas públicas, pois precisa entrar na concorrência para atrair o capital internacional. Ele atua com um papel importante de estruturação do contexto para que o poder circule. “Ele precisa cortar gastos com programas sociais que atrapalhem a competição, enxugar a folha de pagamento, realizar privatizações, entre outras ações”. É a força do mercado que atua e prepondera nas ações e relações. Além disso, o Estado “passa a ser visto como ineficiente, moroso, burocrático e, por isso, o modelo de gestão deve vir do mercado”, argumenta Pedro Malina (2021, p. 67) na análise de democracia e governamentalidade neoliberal. Nesse sentido, na próxima seção, vamos analisar a intervenção do Estado ao nominar escolas-piloto e delegar funções no processo de implantação.

### 5.1.3 As escolas-pilotos: quem são e por que são

Avançando na discussão das racionalidades que adentram o currículo escolar do novo ensino médio no RS, detalhamos o processo que envolveu a seleção das 300 escolas denominadas escolas-piloto. Essa estratégia cumpre atender as Portarias do MEC nº 649/2018, já mencionada no “Art 2º II - apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2018), e 1023/2018 (BRASIL, 2018) que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de

Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa.

O Programa de apoio ao Novo Ensino Médio do MEC dispôs como exigência para a seleção dessas escolas que, no mínimo, 30% das escolas do estado tenham o EMTI, as demais poderiam atender um dentre esses critérios: escolas participantes do Programa Ensino Médio Inovador, escolas com jornada em tempo integral fora do EMTI e escolas com jornada de cinco horas diárias.

Art. 9º A implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio pelas secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal, em suas redes, deverá atender aos seguintes critérios:

I - implantação, em 2019, em: a) no mínimo, trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Portaria MEC nº 727, de 2017; e b) unidades escolares que se enquadrem em uma ou mais das categorias a seguir: 1. participantes do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009; 2. unidades escolares de ensino médio em tempo integral, de iniciativa estadual ou distrital, não participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e 3. unidades escolares que já possuam jornada diária de cinco horas.

II - oferta de currículos contemplando, no mínimo, dois itinerários formativos, descritos no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996. (BRASIL, 2018).

Além disso, a Seduc, em reunião já citada, apresentou que deveria haver diversidade na seleção: escolas urbanas e rurais; escolas com turno noturno; escolas únicas no município levando em consideração os diferentes tamanhos das escolas; escolas de diferentes indicadores de níveis socioeconômicos (INSE) e tamanho da escola. De acordo com as normativas, todas as escolas participantes deveriam ofertar, no mínimo, dois itinerários formativos, pois receberiam recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Documento orientador da Portaria nº 649/2018 descreve o objetivo da proposta:

As escolas-piloto têm como objetivo iniciar a experiência de implementação de uma nova proposta curricular que permitirá, a partir de um **planejamento pré-definido**, acompanhar, refletir e ajustar as ações nas diversas dimensões que compõem o processo de implantação do novo currículo, conhecendo suas fragilidades e realizando as adaptações necessárias nas escolas. Também permitirá **coletar e analisar dados** e, por fim, **avaliar os resultados do processo de implantação** do novo currículo durante um período determinado para, na sequência, realizar essa implantação, progressivamente, em todas as escolas de ensino médio. (BRASIL, 2018, p. 16, grifo nosso)<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Documento orientador da Portaria nº 649/2018. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio/documentos-ensino-medio/7260-mec-programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-documento-orientador-da-portaria-n-649-2018>. Acesso em: 24 ago. 2022.

O documento ainda continua descrevendo que os objetivos da ação de implantação em escolas-piloto permitirão gerar aprendizado acerca da nova proposta curricular; conhecer e refletir sobre os aspectos que dificultaram ou contribuíram com a implantação e coletar e analisar dados para a realização total da implantação em todas as escolas.

Ainda, entre as escolas deverão ter

- a) uma escola para cada um dos grupos de critérios dos incisos abaixo, conforme dados do INEP
  - Atenda as modalidades de ensino de educação escolar indígena, educação escolar quilombola ou educação do campo;
  - atenda a estudantes de Ensino Médio regular no período noturno;
  - apresente Indicador de Nível Socioeconômico - INSE baixo ou muito baixo, ou outro critério de vulnerabilidade social conforme disposto no documento orientador;
  - seja a única a oferecer o ensino médio em seu município;
  - tenha até 130 estudantes matriculados no Ensino Médio.

Os critérios são abrangentes e abarcam um contingente bem diverso e significativo de escolas do Estado. Ainda serão inclusas:

- b) escolas que participam do Centro Nacional de Mídias da Educação, ação no âmbito do Programa de Inovação Educação Conectada, instituído por meio do Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017;
- c) escolas sorteadas para a Avaliação de Impacto do EMTI, conforme disposto na Portaria nº 1023/2018. (BRASIL, 2018, p. 16)

De posse de todos esses critérios, a Seduc, em reunião com as CRES, propõe a seleção de 300 escolas assim distribuídas: 10 em cada Coordenadoria e na DPA, sendo compostas por: Centro de Mídias; EMTI da Avaliação de Impacto (sorteadas); Grupos focais; Escolas com possibilidade de implantação em 2019 (Projeto de vida e proposta de flexibilização).

Em documento no site da Seduc (RIO GRANDE DO SUL, 2018), encontramos a lista das escolas-pilotos assim identificadas nas categorias descritas: 14 escolas do campo, 11 escola já contam com EMTI, 6 com Centro de Mídias, 6 foram sorteadas para receber a nova etapa do EMTI e outras 6 sorteadas para não receber o EMTI (para realizar a avaliação de impacto comparativo entre as escolas com e sem EMTI). As demais unidades escolares foram inclusas como escolas de Ensino Médio regular que receberão recursos do PDDE para implementar os itinerários formativos.

Em consonância com o cronograma da Seduc descrito na figura 16, em 2019 aconteceram seminários de apresentação das mudanças que deveriam acontecer no currículo do Ensino Médio, incluindo a Proposta de Flexibilização Curricular (PFC). Já a implantação efetiva foi prevista para 2020, com ampliação do modelo para toda a rede em 2022.

Figura 17 - Processo de implantação do ‘novo’ ensino médio



Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2018.

Figura 18 - Cronograma de implantação do ‘novo’ ensino médio



Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2018.

É inegável que a estratégia de escolas-pilotos tem seu mérito na medida em que prevê uma abordagem de atuação com planejamento prévio e análise ao longo do processo. Porém, não foi o que identificamos observando o cronograma, os documentos exarados e as escolas entrevistadas. Há um descompasso que ocasiona uma implementação sem apropriação, com documentos ainda em construção e proposta inconclusa. Gentili (1996), em texto clássico, denomina esse processo de *McDonaldização*, ou seja, aplicam-se soluções na escola pública como as das fábricas industriais, com o princípio da “racionalização” e do “gerencialismo”. A mercadoria deve ser produzida com rapidez e padrões definidos de eficiência e produtividade, não há tempo para discussão, apropriação, problematização e enculturação da proposta. Analisa Laval (2004) que *McDonaldizar* a escola é pensá-la a partir da compreensão de uma instituição flexível e assim deve agir a partir dos estímulos do mercado que é competitivo. Questiona-se que os objetivos e finalidades da escola estejam a serviço do mercado e que seu trabalho seja avaliado nessa perspectiva, como se o dever da escola fosse somente preparar a força de trabalho para os processos produtivos do mercado de trabalho. Exclui-se desse entendimento de escola seu caráter formativo, social, político e ético, privando que a comunidade educativa participe e construa seu projeto educativo, que deveria ser eminentemente democrático. Nega-se à escola, esse direito.

Essa compreensão, já sinalizada neste estudo, designa o mercado como regulador do Estado, dessa forma a legitimidade estatal vincula-se exclusivamente à ascensão econômica, em que o bom funcionamento do mercado é condição para a permanência do estado neoliberal, ou seja, “o mercado como objetivo, princípio e forma do Estado” (Laval, 2020, p. 63). O neoliberalismo torna-se, assim, o modelo operante da política educacional, que antes se limitava a recursos e investimentos, mas agora atua como ideologia dominante nas políticas curriculares.

Disseminam-se as máximas de que o “privado é mais eficiente” ou “tudo o que é público não funciona”, para isso, é preciso privatizá-lo, abrindo a educação aos mercados empresariais, e adequar a educação a método, técnica, práticas gerenciais próprias do mundo do negócio, anulando a concepção de educação como direito social que compete ao Estado cumprir. O modelo neoliberal difundido considera que o problema da qualidade educacional está no modo operante da gestão pública, por isso propõe outro modelo, que é a gestão privada do serviço público.

Pablo Gentili (2001, p. 25) argumenta que o neoliberalismo defende a combinação de centralização e descentralização assim descrito: “[...] centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema”. Segundo o autor, o neoliberalismo, desse

modo, transfere a responsabilidade da crise de qualidade e gerenciamento das políticas sociais e educacional à incapacidade do Estado interventor. [...] Os governos foram, segundo essa perspectiva, incapazes de assegurar a democratização mediante o acesso das massas às instituições educacionais e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva que deve caracterizar as práticas pedagógicas nas escolas de qualidade (GENTILI, 2001, p. 17).

Gentili (2001) ajuda-nos a compreender essa trama neoliberal na educação a partir de três compreensões: primeiro afirmando que o governo é incapaz de assegurar qualidade e quantidade na educação; os índices de marginalização da educação são enormes, dada a ineficiência do estado gestor e, por último, diz que é impossível ajustar qualidade e quantidade aos critérios universais de igualdade. Esses argumentos transferem a educação da esfera polis para o mercado, trazendo novas nuances à necessidade de mérito e capacidades individuais, perdendo a compreensão da educação como direito social.

Reduzida a sua condição de mercadoria, a educação só deve ser protegida não por supostos direitos “sociais”, mas pelos direitos que asseguram o uso e a disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietários. É nesse marco que se reconceitua a noção de cidadania, mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas [...] (GENTILI, 2001, p. 19).

A instrumentalização da educação é uma forma mascarada para a dominação política e a manipulação das massas. Por isso, propor escolas-piloto sem a capacidade crítica de pensar educação é enfraquecer a democracia e o caráter político da educação. Desse modo, precisamos estar vigilantes para identificar se o sistema educacional é um instrumento democrático ou de reprodução neoliberal, para isso, Martha C. Nussbaum, filósofa norte-americana, sugere que convém “perguntar quão bem ele prepara os jovens para viver numa forma de organização social e política com essas características. Sem o apoio de cidadãos adequadamente educados, nenhuma democracia consegue permanecer estável” (NUSSBAUM, 2015, p. 11), afinal, as próprias estratégias implementadas são estratégias de governo e revelam seu caráter formador. Continuemos a análise a partir da nova gramática estabelecida no novo ensino médio.

## **5.2 A gramática do ‘Novo’ Ensino Médio: quais intencionalidades para tais direcionadores curriculares**

O currículo do ‘novo’ ensino médio inseriu no seu texto legal novos verbetes e com eles novos conceitos e concepções, que ora estamos denominando a ‘nova gramática curricular’.

Analisada a base material da legislação, cabe-nos observar quais as concepções epistemológicas e políticas que denotam tais propostas curriculares. Para isso, trazemos alguns tensionamentos para a discussão como problematização para tal analítica curricular, buscando identificar os sentidos que operam nos novos termos do currículo do ensino médio, a partir da Lei 13.415/2017 e do Referencial Curricular Gaúcho, quais sejam: *flexibilização curricular; itinerários formativos; formação geral básica; projeto de vida; protagonismo juvenil; educação integral e competências socioemocionais*. Trataremos na primeira seção os conceitos de *flexibilização curricular; itinerários formativos; formação geral básica* chamada parte estruturante do novo currículo e, na segunda parte, os fundamentos pedagógicos do currículo gaúcho, o *projeto de vida; protagonismo juvenil; educação integral e competências socioemocionais*. Essa organização e classificação foi tirada do próprio documento do Referencial Curricular Gaúcho.

Com esse propósito, indagamos: *quais racionalidades políticas, econômicas e governamentais são mobilizadas nas novas políticas de currículo para o ensino médio? Quais os princípios orientadores de tal currículo? Que organização curricular é apresentada e engendrada a partir de competências e habilidades? Quais sentidos de conhecimentos escolar são operados nesse novo currículo para as juventudes? Que concepção de juventudes está implícita em tais políticas curriculares?*

Identificamos, nas análises de Heckman, professor da Universidade de Chicago, em entrevista a Carvalho e Dias (2017, p.175), argumentos críticos para as novas racionalidades vigentes que enunciam uma “racionalidade política contemporânea que posiciona a educação escolar como objeto de intervenção governamental, equacionada enquanto um investimento econômico” como já explicitado neste estudo e na literatura vigente. De antemão, analisando os documentos da Base Nacional Comum Curricular, do Referencial Curricular Gaúcho e suas legislações (resoluções e pareceres), identificamos uma retórica que submete a educação a uma linguagem e intencionalidade econômicas nas políticas curriculares exaradas por organismos multilaterais, como OCDE e ONU/Banco Mundial, explicitadas, especialmente, na menção ao termo competência.

### 5.2.1 O currículo do ensino médio: retórica discursiva de uma ‘aprendizagem flexível’

Iniciamos esta seção explicitando as finalidades do Ensino Médio descritas na Base Nacional Comum Curricular. Essa retomada tem o propósito de identificar como essas intencionalidades são incorporadas nos argumentos e conceitos tecidos no currículo do novo

ensino médio, especificamente no Referencial Curricular Gaúcho. Temas como continuidade do ensino fundamental; preparação para o trabalho; formação ética e autônoma e compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos são os desenhos curriculares do que se propõe o currículo do ensino médio.

A BNCC assim determina as finalidades do EM:

- I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2017, p. 464).

Apesar de apontar a organização curricular por competências, a BNCC não explicita de forma clara uma teorização pedagógica para tal proposta pedagógica, defende, apenas, de forma genérica que o currículo por competências contribui para a integração e a contextualização do conhecimento, destacando o aluno como centro do processo. “Ao mesmo tempo em que assume uma abordagem instrumental – na qual competências e habilidades se equivalem –, a BNCC aponta para competências mais gerais, não claramente vinculadas a um conteúdo específico” explicitam Lemos e Macedo (2019, p. 59). Ainda alertam as autoras: “o uso do termo competência como organizador da BNCC – independente do deslocamento do campo estrito da economia e da empregabilidade para o da cidadania global – aprisiona a educação a um modelo sistêmico que a descaracteriza” (LEMOS; MACEDO, 2019, p. 60).

O conceito de *flexibilização curricular*, apesar de não ser novo na legislação brasileira, despontou com muita veemência na política do novo ensino médio, especificamente na organização do currículo<sup>30</sup>. Sob a justificativa da flexibilização, as trajetórias curriculares e os projetos de vida dos jovens passam a admitir diferentes percursos de aprendizagem nos *itinerários formativos* a partir de escolhas nas áreas de conhecimento ou na formação técnica.

No Referencial Curricular Gaúcho (2021), encontramos a seguinte compreensão de *flexibilização*:

---

<sup>30</sup> Essas discussões estão presentes no grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas – GEPCEM e materializadas na Dissertação: *A constituição da flexibilidade no ensino médio brasileiro: estratégias políticas em ação*, de Daiana Bastos da Silva (2020) e na tese: *A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras: da promoção de oportunidades à diferenciação pedagógica*, de Rosane Fátima Vasques (2021).

A flexibilização, enquanto ação prevista e necessária neste RCGEM, vincula-se à efetivação de *maior plasticidade, maleabilidade, adequação pedagógica* ao que as redes, as escolas e as comunidades querem flexionar. Desse modo, o currículo é *destituído de rigidez burocrática, hermética* e ocupa-se em desenvolver uma matriz que responda às especificidades locais, considere as características do território, as contextualidades, os recursos e as suas limitações. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 196, grifo nosso).

O conceito descrito remete a adequação pedagógica ao que querem flexionar, ou seja, haverá necessária análise e operação de como a flexibilização, que é conceitual e metodológica, deverá vincular-se ao currículo do Ensino Médio. Quando o documento remete à plasticidade e à maleabilidade, está destinando outras formas de pensar o conhecimento e o currículo que podem parecer boas, desde que se tenha estrutura física, formação docente, recursos e novas formas de pensar o currículo. Caso contrário, corremos o risco de propor ofertas que invalidam a interdisciplinaridade, esvaziam o rigor acadêmico, o “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2010) e acima de tudo selecionem alguns conhecimentos em detrimento de uma formação integral em todas as áreas de conhecimento.

O Referencial Curricular Gaúcho (2021) continua narrando sobre *flexibilização*:

Desse modo, compreende-se a flexibilização curricular como possibilidade pedagógico-educativa que concede suporte institucional para o trabalho que busca a superação das dificuldades de aprendizagem, de construção do conhecimento das plurais juventudes gaúchas. A flexibilização também se efetiva pela adaptação curricular, sempre que necessário para aproximar as práticas pedagógicas às peculiaridades dos estudantes com dificuldades. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 196).

Destacamos dois elementos: a flexibilização como “suporte institucional” para superar as dificuldades de aprendizagem e como “adaptação de currículo”. Esses argumentos mobilizados sob diferentes prismas evidenciam uma preocupação em alinhar às políticas curriculares a novos direcionamentos que conduzem a personalização do currículo e sua adequação à flexibilidade. Podemos nos perguntar: como produzir percursos individuais e flexíveis no contexto da educação básica brasileira? Que diagnóstico individual daria conta de tal aprendizagem para personalizar tamanha parte do currículo? Parece-nos que adaptação curricular se reporta a situações específicas do currículo e de determinados sujeitos alunos e não como premissa da organização curricular como um todo. Sob nosso entendimento, que tal proposta ainda precisa de uma formação docente com essas especificidades para dar conta de uma personalização curricular.

O novo ensino médio, desse modo, propõe uma organização curricular “mais flexível que contemple uma Base Nacional Comum Curricular e a oferta de diferentes possibilidades de

escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnico e profissional” (BRASIL, 2017). Essa flexibilização dos eixos estruturantes do currículo nos remete à crítica que Bauman (2010) já fazia do perigo da “cultura da oferta” na sociedade líquido-moderna, onde “a cultura é feita na medida da escolha individual (voluntária ou imposta por obrigação), é destinada a servir as exigências da liberdade” (BAUMAN, 2010, p. 330). O jovem do ensino médio, nesse sentido, está diante de uma nova lógica de oferta curricular, em que um currículo com conhecimentos de formação integral é substituído por um currículo adaptado e moldado apenas às necessidades dos sujeitos para o mundo do trabalho.

Lemos e Macedo (2019, p. 60) nos ajudam a compreender quando descrevem que:

Teorias dessa natureza desembocam, com frequência, na ideia da busca individual por qualificação profissional como diferencial para obtenção de maior sucesso no mundo do trabalho. Quanto maior a qualificação, maiores as chances de boas colocações no mercado. Este é o argumento que tem subsidiado as orientações/ intervenções de organismos internacionais nas políticas públicas em educação.

Fica evidente essa intencionalidade da cultura da oferta quando o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 196) explicita que: “o estudante tem a possibilidade de escolher temas diversos relacionados à sua realidade e às suas necessidades e envolver escolhas profissionais e seu projeto de vida”. A descrição do currículo limita-se a temas pelos quais o jovem tenha interesse e que se vinculem ao seu projeto profissional: “o desenvolvimento de alternativas de diversificação e flexibilização curriculares que ampliem as opções de escolha pelos estudantes e o pleno aprendizado científico-intelectual, sociocultural, para compreensão e inserção no mundo do trabalho” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 196).

Para a efetividade da flexibilização curricular, em interpretação à Resolução CEEEd-RS nº. 349/2019, é necessário que as redes de ensino e suas unidades escolares promovam atividades que possibilitem diagnosticar os interesses e as demandas estudantis, especialmente, nos aspectos que impactam as culturas juvenis. A partir das escutas, devem ser viabilizadas, na organização curricular, oportunidades de abordagens inter e transdisciplinares com opções preferenciais por temáticas relacionadas à identidade do território, às suas potencialidades e às características socioeconômicas e culturais. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 197).

Esse entendimento de flexibilização é parte de um quadro conceitual mais amplo e intencional, que Kuenzer (2017, p. 337) chama de “aprendizagem flexível”:

[...] concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de

expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

Esse tipo de aprendizagem é utilizado com maior evidência em comunidades de aprendizagem, em redes, em grupos de interesse, com profissionais adultos que são pesquisadores e trabalham na perspectiva colaborativa, aberta e para a solução de problemas (KUENZER, 2027), o que não quer dizer que dará certo em um contexto de educação básica com tantas complexidades e precariedades, como é o caso do ensino médio brasileiro. Segundo Acácia Zeneida Kuenzer (2017, p. 337), ao adotar essa concepção de *aprendizagem flexível*, a lei do novo ensino médio justifica sua escolha a partir das “críticas ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, à centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno”. Esse contraponto proposto pelo novo ensino médio, baseado na valorização do aluno como sujeito crítico e não apenas repositório de conteúdo, seria viabilizado pelo currículo colaborativo e flexível.

Do ponto de vista metodológico, na concepção da aprendizagem flexível, a forma de participação do aluno nessa proposta muda bastante: de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. Nas modalidades de aprendizagem flexível disponibilizadas, ele fará seu próprio horário de estudo, estabelecerá as condições e o ritmo em que estudará, segundo seu perfil e suas possibilidades. Em tese, ao gerenciar seus tempos e espaços, aprenderia a aprender, sozinho ou em colaboração, o que conduziria a um melhor aproveitamento; e, nas práticas colaborativas, deixaria de ser isolado em suas tarefas e leituras, de modo a também superar posturas individualistas. (KUENZER, 2017, p. 338-339).

A análise acurada dessa proposta curricular se sustenta, segundo a autora, na acumulação flexível “cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada” (KUENZER, 2017, p. 338), cujo propósito é substituir a rigidez clássica dos conteúdos escolares pela flexibilidade de competências e habilidades ajustáveis aos projetos de vida dos jovens.

Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada, como já propunha o Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de 1990 (KUENZER, 1997): a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional. (KUENZER, 2017, p. 339).

Esse novo disciplinamento explícito e implícito da nova política para o trabalho e a aprendizagem flexível reconhece que a ampliação da jornada escolar da escola básica acompanha, de forma clara, a profissionalização juvenil que atende às novas demandas do

mercado de trabalho, não importando a qualidade educacional: “o objetivo da nova pedagogia é formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica” (KUENZER, 2017, p. 340).

O conceito de flexibilização, proposto pela Lei 13.415, deixa a impressão de que a preparação para o trabalho, tanto do aspecto cognitivo como do subjetivo, pauta-se pela redução da formação dos jovens a sua participação e preparação eficiente para o mercado de trabalho, sem questionar o princípio formativo integral que requer o ensino médio. Essa especialização precoce derivada das áreas de conhecimento reporta-se a uma hiperespecialização de determinados conhecimentos voltados para a dimensão prática, correndo o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes no ensino médio brasileiro.

Celso Ferretti (2018), em análise a esse conceito de flexibilização e preparação para o trabalho, descreve de maneira clara as suas intencionalidades, ou seja, busca preparar os jovens para a mão de obra do mercado, a partir das especializações, ou preparação de um determinado perfil flexível para desempenhar qualquer tarefa para favorecer o mercado.

Tais transformações, como se sabe, caracterizaram-se por dois tipos de flexibilização: a quantitativa externa e a qualitativa, ou funcional, as quais se aplicam tanto ao setor produtivo quanto ao setor serviços. A flexibilização quantitativa externa refere-se à promoção, pela empresa da variação do número de empregados em função de suas necessidades, valendo-se, para isso, de diferentes procedimentos. Diz respeito, portanto, à relação entre trabalho e emprego. A flexibilização qualitativa ou funcional refere-se à promoção de mudanças no perfil ou qualificação de sua força de trabalho tendo em vista sua iniciativa e capacidade de desempenhar diferentes tipos de tarefas de modo a favorecer a melhor organização do trabalho, envolvendo o uso de novas tecnologias de base física, bem como outras de caráter organizacional. (FERRETTI, 2018, p. 33).

Ambas as abordagens sugerem novas exigências e habilidades na formação da força do trabalho dadas as necessidades das empresas e do setor produtivo, “visando não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, de modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços” (FERRETTI, 2018, p. 34). Tal perspectiva trabalha com a compreensão de que a escola é formadora de sujeitos eficientes, com foco no aluno “[...] busca contribuir para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem com foco no estudante e nas habilidades concernentes a cada uma das quatro áreas de conhecimento e aos eixos da Educação Profissional e técnica ofertados pelas redes”. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 196). O princípio da flexibilidade é elemento norteador da nova proposta do ensino médio e se explicita na organização como *itinerários formativos*.

A flexibilização curricular se concretiza pelas ações previstas neste RCGEM no âmbito escolar da rede pública, pela oferta dos Itinerários Formativos e opções de escolha por parte das juventudes, e nas demais redes, pela observância dos grandes horizontes da proposta, mantidas suas autonomias. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 197).

Essa nova forma de organizar a estrutura curricular a partir dos *itinerários formativos* assegura o direito à escolha de estudantes no ensino médio como uma premissa curricular. Dois elementos são importantes aqui: a organização curricular a partir da customização e as áreas de conhecimento como “cardápio” dessa escolha. Vejamos os conceitos e algumas implicações dessas escolhas políticas e epistemológicas da lei. Começamos olhando para a Resolução nº. 3, no artigo 6º, inciso III, que define assim os itinerários formativos:

[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino [que] possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018j).

Ao fazer a releitura desse artigo, o RCG expressa assim a sua compreensão:

os Itinerários Formativos compreendem um conjunto de unidades curriculares com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver *competências específicas* com possibilidade de escolha entre os estudantes, a partir do seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens e a qualificação para o mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 204, grifo nosso).

A ênfase na aprendizagem é dada às unidades curriculares, ou seja, temas/conteúdos específicos provenientes das áreas de conhecimento cujo propósito é desenvolver competências específicas, customizadas a partir do interesse dos estudantes, ou de acordo com o interesse de determinado grupo que escolher esse “cardápio” de unidades curriculares. O texto do RCG ainda continua explicitando que o propósito curricular de tal intenção é ampliar e aprofundar as aprendizagens para o mundo do trabalho, ou seja, o destino da educação do ensino médio não é descrito para a educação integral, para a formação juvenil ou para o conhecimento significativo para os contextos juvenis, mas reforça-se a intenção de preparar jovens para o mundo do trabalho. Tal perspectiva de educação traduz-se no reducionismo do currículo do ensino médio já anunciado por Gallian e Santos (2018) e Ferretti e Silva (2017). É o que explicita o excerto do Referencial Curricular Gaúcho:

Os IFs se apresentam como perspectivas em que o conhecimento conecta-se às necessidades e condições reais na busca da resolução de **problemas práticos** e de aprendizagens significativas. Os princípios orientadores dos IFs centralizam-se nas juventudes e seu protagonismo (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 204, grifo nosso).

O conhecimento escolar nessa perspectiva do novo ensino médio, vincula-se à resolução de problemas práticos, de modo que esses processos de identificação e/ou significação não se pautam na neutralidade, mas carregam uma intenção de produzir sujeitos precários para o mercado de trabalho. Trata-se de um conhecimento produzido em curto prazo, sujeito às demandas emergentes e orientado pelos problemas sociais, com escasso conhecimento teórico (KRAWCZYK, 2014).

Essa constatação evidencia-se também no conceito de *Formação Geral Básica*, uma das partes do novo currículo destinada ao conjunto de conhecimentos para todo o ensino médio com uma carga horária de 1800 horas ao longo dos 3 anos, ou seja, 600 horas anuais para cada ano do ensino médio. Diz o Referencial Curricular Gaúcho:

A Formação Geral Básica compõe o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular com o objetivo de aprofundar e consolidar as aprendizagens do Ensino Fundamental e ampliar a compreensão de problemas mais complexos que sugerem reflexões, pesquisas, produções, comunicações de resultados e demonstrações argumentativas e práticas-concretas das soluções desenvolvidas em cada problema. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p.91).

Vamos à intenção textual dos objetivos designados a essa parte do currículo: aprofundar e consolidar as aprendizagens do ensino fundamental, argumento este extremamente relevante, e na sequência ampliar a compreensão dos problemas complexos, apresentando soluções a cada um deles. Onde fica a ampliação do repertório conceitual proveniente das quatro áreas de conhecimento próprias do ensino médio? Qual o lugar da pesquisa científica que sequer é citada? Como garantir, em 600 horas anuais, mantendo todos os componentes curriculares, conhecimentos escolares basilares para a compreensão dos fenômenos sociais, políticos, naturais e econômicos e a produção epistemológica do conhecimento historicamente construído? O texto do RCG diz que o papel específico da FGB é “contribuir na construção de conhecimentos suficientes para que cada jovem possa situar-se na sociedade, compreendendo-a, operando harmônica e eticamente nela, e com isso propiciando o seu crescimento pessoal” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 91). O que está definido na nova lei como “conhecimentos suficientes” para o currículo das juventudes brasileiras? Aferimos que “suficientes” não pode ser a premissa de um currículo do ensino médio nacional que se propõe a oferecer educação de qualidade e melhorar os índices de aprendizagem, reprovação e evasão tão elevados ainda.

A FGB é a dimensão do RCGEM, em que os objetos do conhecimento aprofundam as teorizações e ampliam as compreensões no sentido da apropriação de valores indispensáveis para a continuidade e aprimoramento da vida humana no planeta, a partir das contextualizações territoriais e das condições e potencialidades dos

indivíduos e de suas subjetividades e intersubjetividades. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 91).

Ficam evidentes, no texto curricular, as novas racionalidades que orientam as políticas das reformas curriculares baseadas em soluções rápidas para o nosso tempo: “uma intensificação de diagnósticos futuristas, soluções incontornáveis e fórmulas infalíveis atravessam os posicionamentos dos novos arautos da mudança educacional” (SILVA, 2020, p. 171). O autor continua explicitando que a “difusão de métodos, a centralidade do engajamento e dos novos protagonismos e a emergência das competências socioemocionais se configuram como exemplares significativos deste tempo” (SILVA, 2020, p. 176).

Neste mesmo artigo, o autor afirma que a inovação proveniente das novas políticas curriculares é descrita como “ora antagonista da escola tradicional, ora como apologia a um novo espírito pedagógico, fundamentado nas atividades e em metodologias com foco na subjetividade do estudante” (SILVA, 2020, p. 179), em justaposição ao que já dizia Dardot e Laval (2017), frente à consolidação do neoliberalismo na educação, tornando-se uma racionalidade orientadora da vida social e subjetiva. Tem-se como resultado a superficialização do ensino, uma vez que o conhecimento é reduzido a habilidades e narrativas do senso comum, práticas cotidianas denotando um fenômeno que Moraes (2003) denomina como *recuo da teoria*.

Justifica-se o recuo da carga horária dos conhecimentos das áreas do conhecimento a partir da flexibilização: “a flexibilização curricular é relevante, pois possibilita a estruturação da FGB, sua ampliação e aprofundamento com a implementação e a adequação dos IFs” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 198). Além disso, declara-se que não serão apresentados os objetos de conhecimento para não interferir na autonomia das redes, ou seja, o que é designado como Base Nacional Comum Curricular também não é explicitado e deixa que as redes fomentem quais conhecimentos.

Embora **não sejam apresentados objetos de conhecimento** nas áreas deste RCGEM para **não interferir na autonomia das redes** e das escolas e fomentar a flexibilidade curricular, o trabalho em cada componente curricular deve realizar-se na perspectiva do desenvolvimento integral das juventudes, no aprendizado para a vida e na continuidade de estudos (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 91, grifo nosso).

Logo na sequência, encontramos a seguinte descrição da FGB:

A FGB é a dimensão do RCGEM, em que os **objetos do conhecimento aprofundam** as teorizações e ampliam as compreensões no sentido da apropriação de valores indispensáveis para a continuidade e aprimoramento da vida humana no planeta, a partir das contextualizações territoriais e das condições e potencialidades dos

indivíduos e de suas subjetividades e intersubjetividades (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 91, grifo nosso).

E continua:

A FGB do RCGEM, na sua organização curricular, a partir da proposta da BNCC, das demandas coletivas, das necessidades individuais e sociais e da compreensão crítico-reflexiva das constituições histórico-científicas e culturais, **privilegia o conhecimento clássico e popular como acontecimentos da sociedade brasileira** e sul-rio-grandense, de modo contextualizado. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 92, grifo nosso).

A sequência descritiva do documento traz elementos dissonantes ao currículo que se apresenta como novo. Da descrição em que não serão apresentados quais conhecimentos são importantes para o currículo do ensino médio, à sequência de que esses objetos de conhecimento devem aprofundar teorizações que ampliem a apropriação de valores para a continuidade da vida no planeta, para o privilégio, no currículo do conhecimento clássico e popular. De que currículo estamos falando? Que conhecimento escolar é previsto e designado para tal currículo? O currículo, como descreve Pacheco (2000, p. 9), “é construído na diversidade de posições que politicamente são sustentadas na base de pressupostos muito imediatos”, assim pensá-lo é pressupor conhecimentos importantes para os sujeitos que se quer formar e como estes constituirão sua vida em sociedade.

Observamos, desse modo, ambivalências e contradições apresentadas conceitualmente nos textos da lei do novo ensino médio, para além de não tornar claro, acessível e compreensível o conceito de currículo, desqualifica, confunde e fragiliza o conhecimento escolar e a própria capacidade descritiva da implantação de um novo currículo. Compreender que o processo de ensino e aprendizagem é que deve ocupar a escola do ensino médio implica considerar, de maneira central, a seleção dos conhecimentos escolares, entre outros elementos do currículo como avaliação, metodologia, tempos e espaços escolares. Esses aspectos ou se referem à democratização do currículo por meio da ação intencional e sistematização de um conhecimento ‘poderoso’ ou à manutenção da exclusão do saber sistematizado e excludente.

A fragmentação, a difusão e a customização fundamentam essas referências legais que se vinculam ao discurso da pós-modernidade, esvaziando o discurso pedagógico que passa a ser redefinido de forma confusa, insuficiente e antagônica. Kuenzer (2017, p. 352) afiança que “constitui-se um novo bloco hegemônico que, inexoravelmente, e sem resistência efetiva, vai processando o ajuste a favor do capital”. Sem uma crítica consistente e substancial sobre esses novos engendramentos, corremos o risco de defender a flexibilização dos processos educativos

como benéfica e capaz de qualificar o currículo do ensino médio. O que vemos é a individualização e a responsabilização dos jovens em um currículo nacional.

### 5.2.2 O currículo do ensino médio e a individualização dos jovens sujeitos: a busca individual e preparatória como proposição do novo currículo

A obtenção do consenso em torno das finalidades da escolarização do ensino médio que defendemos indica que o currículo desse nível de ensino não deve estar atrelado de forma majoritária às demandas do mercado (LIBÂNEO, 2012, 2018; KRAWCZYK, 2009, 2011; SILVA, 2021; RAMOS, PARANHOS, 2022). Percebemos que a individualização dos percursos formativos se tornou um princípio que orienta as novas políticas de ensino médio no Brasil, produzindo subjetividades individuais: “noções como personalização, customização e diferenciação passaram a operar, enquanto dispositivos curriculares que estruturam a formação humana, a partir das escolhas, dos interesses e das necessidades dos indivíduos”. (SILVA, 2018, p. 1). Nesse sentido, associar o desenvolvimento dessas competências e habilidades apenas à educação preparatória para o mercado de trabalho é insuficiente e desqualifica a importância da educação escolar como formação ampla das juventudes para que compreendam as relações sociais que configuram o mundo contemporâneo.

À medida em que os documentos curriculares centram seus critérios nos princípios da escolha e da competitividade, evidenciamos a lógica neoliberal adentrando os currículos escolares, ou seja, retira-se da ação educativa o caráter genuinamente político. Destaca Ball (2016, p. 24) que: “a despolitização opera para converter as condições coletivas de experiência em problemas pessoais, substituindo as decisões políticas e econômicas por fracassos e responsabilidades individuais”. Além da individualização curricular, essa nova racionalidade abre espaço para práticas e soluções empresariais que adentram a escola brasileira e assumem a escolarização das juventudes.

Referidas demandas provenientes do contexto econômico com o novo ordenamento internacional, bem como as necessidades preeminentes da empregabilidade juvenil trazem ao novo ensino médio muitos desafios e necessidades de mudança curricular. O que tencionamos é quais mudanças e para quais propósitos tais políticas engendram e pensam o sujeito jovem: “O neoliberalismo se plasma em um ‘novo tipo de indivíduo’, um indivíduo formado na lógica da competição: um ‘homem empresarial’ – calculista, solipsista e instrumentalmente dirigido” (BALL, 2016, p. 30). Vejamos a partir de agora como essas novas racionalidades se estruturam nos conceitos e intencionalidades no novo ensino médio.

A partir da Lei 13.415/2017, encontramos nuances distintas e ou complementares ao se referir ao *projeto de vida*. Ora como princípio, como concepção, como metodologia, ora como competência e componente curricular. Tal diversidade assegura ainda um campo em construção e pouco explorado pela própria lei, ao mesmo tempo sua vasta descrição em tons diferentes alude à necessidade de pensar sobre o tema. Qual a intencionalidade de tal política curricular recorrer com tanta insistência na abordagem do projeto de vida? Apenas uma atualização linguística do vocábulo contemporâneo? Ou uma retórica que induz à individualização do currículo?

A Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 que atualiza, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sinaliza o projeto de vida como um princípio, descrevendo-o como: “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018, Art. 5º II). Para aprofundar o campo semântico, fizemos uma busca literal para identificar com mais clareza como se descreve o conceito nas legislações do novo ensino médio.

Quadro 4 - Menções de Projeto de vida na legislação do ‘novo’ ensino médio

Documento legal	Dimensão conceitual
<b>Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a)</b>	Art. 3º § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar <b>um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida</b> e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.
<b>Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a)</b>	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem <b>entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida</b> , com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.  6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a <b>possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida</b> , com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (competência da área de humanas)
<b>Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, CNE/CEB, 2018)</b>	Art. 5º II <b>Projeto de vida como estratégia de reflexão</b> sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante.
	Art. 6º I - Formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu <b>projeto de vida</b> .
	Art. 8º V - Considerar a formação integral do estudante, contemplando <b>seu projeto de vida</b> e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

	<p>Art. 27º XXIII - <b>o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica</b> cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2021)</b></p>	<p>O Ensino Médio torna obrigatório o <b>Projeto de Vida como componente curricular</b> em todas as escolas do território e nas redes de ensino para que os estudantes desenvolvam habilidades como cooperação, compreensão, saber defender suas ideias, dominar as tecnologias, respeitar e analisar o mundo. (p. 58)</p>
	<p><b>O Projeto de Vida busca atender o protagonismo juvenil de acordo com suas preferências</b>, respeito e responsabilidade social, descoberta de si, dos outros e do meio. (p. 58)</p>
	<p><b>O Projeto de Vida encaminha a cidadania e a emancipação</b> com a mediação da escola, das redes, do poder público em todas as instâncias como compromisso para formação ética e existências saudáveis e sustentáveis; proporciona experiências de aprendizagens sobre a realidade, sobre os desafios do tempo presente - sociais, econômicos, emocionais, científico-tecnológicos e ambientais - e sobre a tomada de decisões fundamentadas. (p. 59)</p>
	<p>Com o <b>Projeto de Vida</b>, os estudantes desenvolvam <b>habilidades como a reflexão mais profunda e ampla</b> sobre sua identidade e seus papéis na sociedade, que tenham condições de planejar eticamente as ações para alcançar seus propósitos e contribuir com o desenvolvimento pessoal e social. (p. 59)</p>
	<p><b>O Projeto de Vida, a partir da escola, possibilita a formação teórica e prática</b> e alia o conhecimento às vivências reais, aproximando os estudantes do mundo real e facilitando suas escolhas. (p. 59)</p>
	<p><b>Dimensão Pessoal do Projeto de Vida:</b> os estudantes trabalham o autoconhecimento, para descobrirem quem são e se reconhecerem como sujeitos, a fim de que tenham condições de definir do que gostam, o que querem, quais habilidades possuem, entre outras. (p. 60)</p>
	<p><b>Dimensão Social do Projeto de Vida:</b> envolve as relações interpessoais, o reconhecimento do estudante como cidadão, seus papéis na sociedade e suas atuações na realidade do mundo. (p. 60)</p>
	<p><b>Dimensão Profissional do Projeto de Vida:</b> conectada com o mundo do trabalho, tem como foco o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para compreender, analisar e operar com eticidade a partir das necessidades sociais, do projeto pessoal e aspirações dos estudantes. (p. 60)</p>
	<p>Como representam a flexibilidade curricular, os IFs devem se relacionar <b>ao componente curricular Projeto de Vida</b> com o objetivo de contribuir no processo de construção da autonomia e no protagonismo pautado no desenvolvimento das potencialidades e aspirações dos jovens. (p. 206)</p>
<p><b>O Projeto de Vida</b> estimula as relações sociais e destaca a importância de cada indivíduo na sociedade, tal componente se desenvolve a partir da compreensão da realidade, do contexto em que se encontram os estudantes e da projeção para um futuro melhor. Com essa orientação, as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no componente curricular Projeto de Vida contribuem para que os estudantes encontrem sentido naquilo que aprendem dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, <b>o Projeto de Vida</b></p>	

	<b>deve ser dedicado ao desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais. (p. 207)</b>
--	--

Fonte: Produzido pela autora, 2021.

Como já referido, identificamos diferentes empregos do tema *projeto de vida* na legislação. Identificamos o conceito ora vinculado à *dimensão metodológica* se manifestando como: estratégia de reflexão; estratégia pedagógica; formação teórica e prática e como componente curricular, ora como *objetivo*: encaminhar a cidadania e a participação; atender o protagonismo juvenil; estimular as relações sociais; compreender a realidade; proporcionar experiências de aprendizagem; desenvolvimento pessoal e social; promover autoconhecimento; orientar o planejamento da carreira profissional.

Tal construção evidencia que o currículo irá compor a formação integral do aluno, em que o *projeto de vida* juvenil será considerado nos três aspectos: físicos, cognitivos e socioemocionais. Ao propor o currículo para além da dimensão cognitiva, cultural e social, há avanço na abordagem integral, pois considera que cada jovem tem propósitos formativos, pessoais e profissionais que precisam ser desenvolvidos e refletidos na escolarização do ensino médio. Desse modo, o projeto de vida inserido no currículo do ensino médio corrobora uma perspectiva atual, relevante e acima de tudo transformadora.

Assim exposto, identificamos o conceito não apenas vinculado a uma ação pontual do indivíduo em escolher um caminho para o seu futuro, buscando objetivos e propósitos, mas compreensão atual de quem é: o que pensa, o que sente e como entende o mundo em que vive. Desse modo, o projeto de vida não pode ser resultado, mas processo e percurso. Consoante Leão *et. al* (2011, p. 1072), corroboramos este entendimento:

O projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no seu campo de possibilidades. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro. Nesta formulação, falar em projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro, e especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade.

Essa dinâmica própria mencionada pelos autores reporta às intencionalidades formativas e metodológicas que esse conceito precisa incorporar no currículo das juventudes. Vincula-se essa necessidade ao contexto contemporâneo em que os jovens estão envolvidos: “uma pluralidade de pertencimentos (posições sociais, redes associativas, grupos de referência etc.), de tal forma que participam, real ou imaginariamente, de uma multiplicidade de mundos” (LEÃO, *et. al*, 2011, p. 1074). Nessa diversidade de mundos, estão a escolha e as oportunidades,

o que torna complexa a tarefa do jovem, a quem, para além de seus desejos, sonhos e projetos, encontram-se a realidade, as escolhas, as oportunidades e as desigualdades.

Sabemos que as oportunidades e as possibilidades de escolhas das juventudes brasileiras hoje são bastantes diversas e desiguais. O que e como escolher? Esse imperativo da incerteza, tão vigente no mundo contemporâneo impõe a obrigatoriedade e a necessidade de escolher, porém identificamos um “paradoxo da escolha” (MELUCCI, 2004), pois, se por um lado os jovens têm espaços de autonomia e a liberdade de dizer quem são e o que pensam, por outro, há a impossibilidade de ter condições e oportunidades de escolhas, pois nem tudo está ao seu alcance dado o contexto que vive. Essa mesma ideia – de que todos podem escolher – foi a que se veiculou nas propagandas do novo ensino médio, colocando na escolha toda a diferenciação do novo projeto curricular. Mas que escolha e em qual contexto de oportunidades?

Encontramos no texto do Referencial Curricular Gaúcho (2021) inúmeras vezes a indicação de que os jovens terão acesso a ‘conteúdos, habilidades e competências’ e deverão fazer escolhas desse repertório, como afirma o excerto em destaque: “a fim de dispor sobre as aprendizagens básicas a serem construídas na rede, às quais todos os estudantes do território tenham acesso e que, a partir delas, possam fazer a escolha do Itinerário Formativo desejado” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 92). Também o tema da escolha aparece no documento como exercício de participação e construção pessoal ou uma habilidade a ser desenvolvida como descrito na competência seis da área de ciências humanas: “participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 137). E ainda: “o Projeto de Vida, a partir da escola, possibilita a formação teórica e prática e alia o conhecimento às vivências reais, aproximando os estudantes do mundo real e facilitando suas escolhas” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 59). Escolher, individualmente, é um indicativo nesse novo currículo.

O Ensino Médio deve ser organizado, como etapa final da escola básica, de modo que os estudantes tenham condições de compreender a complexidade do mundo e de suas relações e de interferir nelas para desenvolver suas existências, **realizar suas escolhas**, operar cientificamente, pensar e agir no mundo cotidiano e elaborar perspectivas de trabalho, de relações e vivências. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 91).

Wivian Weller (2014, p.141) postula que a “escola de Ensino Médio tem dedicado mais atenção ao desenvolvimento de projetos profissionais dos jovens do que propriamente aos projetos de vida que buscam atribuir sentido à biografia como um todo”. Essa linha tênue entre a necessária discussão e a implementação de um currículo que olhe para os projetos de vida

juvenis, em contraponto ao exagero performático de um currículo que se assenta somente na escolha, é perigosa e precisa ser tencionada.

Além de sua diversidade, a condição juvenil brasileira está marcada pela experiência das desigualdades sociais. Esse é um aspecto fundamental que incide sobre a relação dos jovens com o ensino médio. Em um cenário de incertezas e imprevisibilidades, [...] os jovens são chamados a construir seus **projetos de futuro e a assumirem a responsabilidade por suas escolhas num horizonte restrito de possibilidades**. No banquete da globalização, o menu é extenso para alguns poucos e mínimo para muitos. (LEÃO, 2018, p. 16, grifo nosso).

Geraldo Leão (2018) colabora com a discussão quando aponta que as desigualdades no ensino médio ainda são extensas, e estas interferem diretamente nos seus projetos de vida e nas oportunidades disponíveis. Nesse entendimento, pautar um currículo na escolha, é continuar ofertando, de maneira subliminar, um currículo desigual, pois as condições das ofertas são desiguais. Nessa compreensão, a proposta inovadora do novo ensino médio, se não considerar as condições objetivas e materiais da escola brasileira e seus atores, “se constitui como uma política de transferência de responsabilidade” (LEÃO, 2018, p. 10).

Isso se agrava ainda mais porque a capacidade de inovação também tem sido limitada pelas condições objetivas – infraestrutura precária, excesso de trabalho, ausência de tempos coletivos – e subjetivas – insegurança, incerteza, desmotivação. Além disso, é preciso reconhecer que as condições de vida dos docentes, estudantes e suas famílias impõem também limites à participação e muitas vezes levam ao abandono, à acomodação e à postura pouco crítica em relação à escola. (LEÃO, 2018, p. 10).

Essa condição diversa do ensino médio brasileiro marca uma condição juvenil (DAYRELL, 2007) contemporânea que precisa ser reconhecida e considerada no currículo das juventudes a partir das diferenças culturais, econômicas, sociais e subjetivas. Negá-la significa reforçar a tensão já existente entre os interesses da escola, da sociedade e do jovem.

A constituição dos mercados globais, a velocidade das transformações tecnológicas, o pluralismo dos valores e das autoridades, o individualismo institucionalizado e a ampliação dos riscos e das incertezas são algumas das expressões de um novo cenário, que alguns autores, como Melucci (2004), chamam de “sociedade complexa”. Esse contexto interfere diretamente na produção social dos jovens e na forma como se relacionam com o tempo. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1073).

Esse contexto complexo interfere, além da produção social dos jovens, como destaca o autor, no currículo e na relação com o conhecimento escolar. “Considera também a singularidade dos adolescentes e das juventudes na construção de suas trajetórias educacionais, o que demanda que os professores tenham entendimento das múltiplas formas pelas quais as pessoas aprendem, se desenvolvem e se relacionam” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 61).

Toda a retórica da preparação dos alunos para um futuro complexo e incerto que encontramos na BNCC e no RCG é proveniente dos documentos da OCDE, que explicitam as racionalidades econômicas ditando os currículos escolares: “trata-se de uma biopolítica a administrar capitais humanos, investindo em habilidades socioemocionais”, explicitam Lemos e Macedo (2019, p. 64). E continuam as autoras: “o capital humano só interessa aos economistas porque o *homo economicus* é capaz de utilizar recursos raros, construindo alternativas para um dado fim, produzindo com isso mais economia em domínios ainda inexplorados” (LEMOS; MACEDO, 2019, p. 64).

Podemos daí deduzir que comportamento, identidade e crença são os pilares constitutivos do real socioeconômico neoliberal ideal e sempre futuro. Nossas políticas públicas têm investido em estudos que não só mensuram como tentam calibrar as habilidades que façam prosperar tais competências – competência para disciplinar o próprio comportamento, tendo em vista os objetivos; competência para definir onde se quer chegar e, por fim, competência para crer a tal ponto no futuro promissor de modo que a simples crença se constitua como valor-ação. (LEMOS; MACEDO, 2019, p. 66).

Quando olhamos para o conceito de *educação integral*, o identificamos vinculado ao *projeto de vida e ao protagonismo juvenil*, como expressa a Resolução nº 3/2018 no Art. 8º “V - considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Um outro artigo, na mesma resolução, diz que:

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:  
I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais

No quadro 5, vejamos com que nuances e dimensões o tema aparece na legislação do ‘novo’ ensino médio.

Quadro 5 - Dimensões de Educação Integral e Formação integral na legislação do ‘novo’ ensino médio

Documento legal	Dimensão conceitual
<b>Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a)</b>  Obs.: não aparece educação integral e sim formação integral	Art. 35 – A § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a <b>formação integral do aluno</b> , de maneira a adotar <b>um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida</b> e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

<p><b>Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a)</b></p>	<p>Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu <b>compromisso com a educação integral</b>. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao <b>desenvolvimento humano global</b>, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (p.14)</p> <p>Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à <b>construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens</b> sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (p.14)</p> <p>BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e <b>orientada pelo princípio da educação integral</b>. (p. 468)</p> <p>No Ensino Médio, a área deve, portanto, se comprometer, assim como as demais, com a formação dos jovens para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, na direção <b>da educação integral e da formação cidadão</b>. (p. 537)</p>
<p><b>Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, CNE/CEB, 2018)</b></p> <p>Obs.: não aparece educação integral e sim formação integral</p>	<p>Art. 5º I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;</p> <p>Art. 6º I - formação integral: é o <b>desenvolvimento intencional</b> dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida;</p> <p>Art. 8º II - garantir ações que promovam a) a integração curricular como estratégia de organização do currículo em áreas do conhecimento que <b>dialogue com todos os elementos</b> previstos na proposta pedagógica na <b>perspectiva da formação integral do estudante</b>; V - considerar a formação integral do estudante, contemplando seu <b>projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais</b>; VI - considerar que a educação integral ocorre em <b>múltiplos espaços de aprendizagem</b> e extrapola a ampliação do tempo de permanência na escola.</p>
<p><b>Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2021)</b></p>	<p>Em consonância com o estabelecido na legislação vigente, este referencial orienta que o Ensino Médio proporcione às juventudes uma <b>educação integral com condições de ampliar o arcabouço científico-filosófico-cultural, o pensar crítico-reflexivo</b>, o uso responsável das tecnologias da informação, a lidar autonomamente com os desafios do mundo do trabalho tecnologizado e com a convivência democrática promotora dos direitos humanos, da dignidade e da justiça social. (p. 51)</p>

	<p>A FGB, estruturada em 1.800 horas, integra os componentes curriculares em Áreas de Conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS), Linguagens e suas Tecnologias (LGG) e Matemática e suas Tecnologias (MAT). Almeja, nessa arquitetura, <b>a educação integral</b>, a formação crítico-reflexiva, a criatividade e a emancipação dos estudantes a que se destina. (p. 56)</p>
	<p>A educação integral considera a <b>multidimensionalidade do ser humano, seu pleno desenvolvimento</b>, valorizando os aspectos cognitivos, físicos, afetivos, políticos, culturais, éticos e sociais. Considera também a singularidade dos adolescentes e das juventudes na construção de suas trajetórias educacionais, o que demanda que os professores tenham entendimento das múltiplas formas pelas quais as pessoas aprendem, se desenvolvem e se relacionam. (p. 61)</p>
	<p><b>A educação integral não se limita à ampliação do tempo</b> e dos espaços de aprendizagem, ditos tradicionais, e não pode ser confundida com escola em tempo integral. A integralidade da educação reflete a proposta educacional representada pelo currículo. As escolas de tempo regular e em tempo integral possuem o mesmo princípio: oferecer a seu público a oportunidade de se desenvolver de maneira plena no exercício de suas mais diversas atividades individuais e sociais (p. 61)</p>
	<p>Outra ideia é <b>a educação integral na perspectiva inclusiva</b>, a qual reconhece as singularidades e as múltiplas identidades; se sustenta na construção de um projeto educacional pertinente, contextualizado e colaborativo; valoriza o diálogo entre os saberes e a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica; oportuniza a vivência de práticas educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes em uma sociedade que exige cada vez mais profissionais autônomos, críticos e criativos (p. 61)</p>
	<p>Desse modo, os <b>Temas contemporâneos e transversais</b> do RGCEM, alicerçam-se na educação integral por meio da pesquisa, promovendo assim a autonomia do estudante que busca seu crescimento intelectual e humano com base no seu trabalho, no labor e no que lhe compete quanto ao seu meio sociocultural. (p.85)</p>
	<p>Isso posto, para que a educação integral possa ser concretizada, é mister que o estudante <b>protagonize a própria aprendizagem</b> com base em itinerários formativos, visando assim à inserção em determinada área em que deseje seguir carreira (p. 87)</p>
	<p>A escola, como organização social desse mesmo Estado, compromete-se, ao acolher as juventudes, <b>viabilizar a educação integral</b> e contribuir significativamente com seus projetos de vida. Por isso, precisa ser mantida, propositadamente, de acesso amplo, de qualidade, unitária e de excelência para todos e todas. (p. 118)</p>
	<p>O objetivo inadiável da <b>educação integral se consolida pela flexibilização curricular</b> conforme a realidade da rede de ensino e do território, da articulação e parcerias com entidades e o poder público nas três instâncias para os investimentos e recursos necessários, da formação permanente dos professores, da articulação com a filosofia e o Projeto Político e Pedagógico da Escola e das demandas da comunidade. (p. 205)</p>

	<p>Além dessas necessidades, a educação integral <b>trabalha na viabilização do direito de escolhas e acolhida às demandas juvenis</b>, da aprendizagem permanente, da inclusão e respeito às diferenças étnicas, raciais, culturais, religiosas, de orientação sexual e às deficiências físicas e cognitivas, da gestão democrática – direção, pais e mães, professores e estudantes participam de decisões e executam atividades –, da escola como espaço privilegiado para as experiências do autoconhecimento, de construção identitária e de projetos de vida para desenvolver autoria, crítica, compreensão e criatividade na produção de conhecimentos, das práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis. O fortalecimento do engajamento e a atenção às expectativas dos estudantes estimula a permanência na escola e o sucesso no aprendizado. (p. 205)</p>
--	---

Fonte: Produzido pela autora, 2021.

Entendemos o conceito de educação integral para além da ampliação da permanência na escola, mas como espaço de produção de conhecimento, construção de valores, participação dos jovens, desenvolvimento da autoria, construção de repertórios e, acima de tudo, proposição de projetos de vida. Ao considerar essa dimensão na escola dos jovens, a educação integral precisa se materializar no currículo das juventudes em práticas pedagógicas, tempos, intencionalidades formativas e conhecimentos relevantes, pois “a ‘integralidade’ pressupõe dedicação pessoal e coletiva dos sujeitos às escolhas que compõem seu percurso formativo. É por meio da ampliação das situações de escolha, isto é, pela ampliação de oportunidades, que se estabelece a integralidade da política” (MOLL; LECLERC, 2021, p. 26).

Art. 6º Para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente Resolução:

I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018).

Essa compreensão de educação integral é sustentada a partir de concepções importantes como a inclusão, a equidade, a qualidade, o currículo relevante entre outros. Busca referência nesses elementos, pois precisa reconhecer, na diversidade e singularidade dos sujeitos jovens, o princípio do processo educativo, alicerçado nas múltiplas linguagens, na diversidade e na interação com os sujeitos. Nessa perspectiva, a ação educativa é reconhecida como direito e oportunidade para todos, numa proposta de processos educativos contextualizados e considerados em todos os seus aspectos. Vejamos o que diz o Referencial Curricular Gaúcho:

O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as

diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. A educação integral considera a multidimensionalidade do ser humano, seu pleno desenvolvimento, valorizando os aspectos cognitivos, físicos, afetivos, políticos, culturais, éticos e sociais. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 61).

Guardadas as diferenças de compreensão, enfoques e possibilidades que o tema abarca, o RCG explicita ainda que:

Além dessas necessidades, a educação integral **trabalha na viabilização do direito de escolhas e acolhida às demandas juvenis**, da aprendizagem permanente, da inclusão e respeito às diferenças étnicas, raciais, culturais, religiosas, de orientação sexual e às deficiências físicas e cognitivas, da gestão democrática – direção, pais e mães, professores e estudantes participam de decisões e executam atividades –, da escola como espaço privilegiado para as experiências do autoconhecimento, de construção identitária e de projetos de vida para desenvolver autoria, crítica, compreensão e criatividade na produção de conhecimentos, das práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis. O fortalecimento do engajamento e a atenção às expectativas dos estudantes estimula a permanência na escola e o sucesso no aprendizado. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 205).

A dimensão apontada justifica a necessidade de pensarmos uma educação integral de qualidade para as juventudes como um conjunto de ações decorrentes das políticas públicas. Não podem ser ações isoladas, tampouco carentes de repertórios significativos que dialoguem com os contextos, as demandas juvenis, suas realidades e culturas, ou seja, a “preocupação com a dimensão comunitária na articulação da oferta da educação integral está associada às lutas para que a ação afirmativa seja vivenciada como um processo de inserção societária. (MOLL; LECLERC, 2012, p. 39).

A educação integral não se limita à ampliação do tempo e dos espaços de aprendizagem, ditos tradicionais, e não pode ser confundida com escola em tempo integral. A integralidade da educação reflete a proposta educacional representada pelo currículo. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 61).

Nesse sentido, Estado, setores, comunidade e escola formam um coletivo para pensar e promover a educação integral com qualidade, estabelecendo de fato a gênese do conceito, ou seja, a integralidade da formação humana dos jovens. Essa ação interdisciplinar entre as diversas esferas remete aos desafios longínquos da educação brasileira ao pensar uma educação de qualidade sem apenas realizar assistencialismo ou redução da pobreza, mas sim, conhecimentos e experiências relevantes, ações democráticas e protagonismo juvenil.

Porém, toda essa compreensão e complexidade da educação integral toma alguns tensionamentos nas políticas públicas do ensino médio por inúmeros fatores, sejam alguns deles pelas condições de funcionamento da escola, pela disputa econômica e política dos recursos, pela diversidade e complexidade da oferta das atividades que compõem o portfólio de serviços

ou pela necessidade de preparação e já atuação dos jovens no mundo do trabalho. Todos esses elementos são complexos e problemáticos ainda hoje na escola brasileira no processo de escolarização das juventudes no Brasil, especialmente quando associados às classes sociais vulneráveis.

Jacqueline Moll e Gesuína de Fátima Elias Leclerc (2012, p. 17) referenciam esse entendimento quando dizem que a política de educação básica integral é uma forma de enfrentamento às desigualdades:

Educação integral refere-se à abrangência de múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano. Em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se a pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades.

Explicitam Moll e Leclerc (2012) que a Educação Integral é o modo de recuperar o “crescimento orgânico, humano”, associado às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e como possibilidade real na escola brasileira. Consideramos que, para além do financiamento que garante de forma orgânica a materialidade da educação integral, há a necessidade de ressignificação do espaço da escola de ensino médio para que, com o tempo ampliado ou não, garanta a o desenvolvimento humano de forma integral. Essa compreensão de educação integral ainda carece de compreensão conceitual e estrutural para tal propósito no currículo do novo ensino médio, pois o que se vê é uma ampliação da jornada escolar associada à superficialidade e à simplificação do conhecimento escolar dentro de um processo aligeirado de escolarização.

Quando olhamos para o conceito de *protagonismo juvenil* na lei do novo ensino médio, o identificamos aplicado à ideia de participação total do jovem no currículo. Aparece o termo vinculado com maior evidência, além da participação, na dimensão metodológica e na ação de aprender. Diz a Base Nacional Comum Curricular: “Garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, que são essenciais para sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política” (BRASIL, 2018a, p. 465).

No Referencial Curricular Gaúcho, encontramos o verbete aplicado de forma extensiva, como uma decorrência total na prática educativa: “Todas as atividades, metodologias e intencionalidades educativas devem considerar os sujeitos como protagonistas, pesquisadores e autores, que produzem novos conhecimentos e desenvolvem novas habilidades e competências” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 61). Outra identificação é a sua vinculação

à metodologia: “Quanto à metodologia a ser desenvolvida, é desejável a utilização de metodologias ativas, que incentivem o protagonismo estudantil e a aprendizagem pela pesquisa” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 97). Será que é possível compor um currículo, no território brasileiro com todas as suas problemáticas, flexível e autônomo para os jovens e com os jovens? Esse protagonismo assume que lugar de atuação dos jovens no currículo? Em que tipo de participação estamos pensando ao propor tal prerrogativa curricular?

Entendemos que a discussão acerca do protagonismo requer mais do que simplesmente reconhecer a presença dos jovens nos espaços escolares, pois visa, no entanto, alargar e potencializar essas vozes que são, paulatinamente, tão silenciadas por múltiplos atores, agentes e elementos sociais. A ênfase, portanto, da discussão sobre o protagonismo dos jovens perpassa as disputas curriculares que são, historicamente, multifacetadas e carregadas de sentidos políticos e pedagógicos. Os autores Escámez e Gil (2003) auxiliam no entendimento de quem seria um sujeito protagonista, entendido como aquele indivíduo social que assume, de modo ativo, as suas responsabilidades enquanto cidadão. Pensar as juventudes contemporâneas como protagonistas, a partir dessa leitura, faz com que as noções de coletividade e diversidade sejam somadas ao conceito inicial, ou seja, a discussão sobre o protagonismo juvenil ultrapassa o entendimento único do indivíduo e passa a atuar no campo da esfera coletiva, uma vez que a tarefa de assumir, coletivamente, as responsabilidades enquanto cidadãos está diretamente associada ao ser jovem e aos diversos movimentos juvenis

Ao dedicarem-se à empreitada de discutir sobre o protagonismo juvenil e a reforma do Ensino Médio, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) apontam a existência do hibridismo de discursos que remontam a uma descontextualização seguida de uma recontextualização, dessa forma denunciando a rapidez com que os discursos sobre o protagonismo dos jovens são modificados, de modo a atender às demandas do mercado. Encontram, nesse entendimento, uma dicotomia: de um lado, esses discursos advogam pela necessidade de desenvolvimento de um ser humano completo, com responsabilidades sociais e, por outro lado, orientam à despolitização juvenil ao insistir que o indivíduo deveria prevalecer ao coletivo.

Souza (2006, p. 248) afiança que tal discurso se trata de “um conjunto articulado de objetos, noções e enunciados e das relações entre eles, que prescreve à juventude uma ‘nova forma’ de participação”. Essa ideia de que os jovens contemporâneos *devem* ser protagonistas, *devem* possuir participação política ativa, *devem* estar em evidência, além de reforçar o caráter prescritivo pelo qual os adultos ditam sobre o que os jovens deveriam fazer, aponta para a fragilidade do modelo que não reconhece nos jovens seu próprio protagonismo de ideias, ações e práticas sociais.

A BNCC orienta ainda que as competências cognitivas devam ser trabalhadas juntamente com as socioemocionais. Dissociar essas competências seria privilegiar apenas parte do currículo, o que corresponde a uma cisão educacional. A produção do conhecimento deve ocorrer de forma plural, plena e integrada, numa perspectiva de colaborar com o pleno desenvolvimento multidimensional do cidadão. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 62).

Vinculadas aos conceitos descritos e amplamente discutidas e criticadas, as *competências socioemocionais* assumiram um lugar de destaque na Base Nacional Comum Curricular e em decorrência no novo ensino médio. Ao reorganizar o ensino, a BNCC propôs dez competências gerais da educação básica, e destas, três se destinam à promoção de competências sociais e emocionais. Por seu caráter legal e obrigatório, a BNCC incita as escolas brasileiras a pensar e formular ações cujas intenções sejam voltadas para tais competências, bem como uma vasta iniciativa de editoras e empresas brasileiras investem em produzir materiais com vistas à vanguarda no cumprimento das novas exigências e à concorrência no mercado editorial. A pergunta que precisamos fazer é: quais sentidos e finalidades são pretendidos com uma educação socioemocional nacional? O documento, ao tentar responder essa questão, tangencia o propósito e minimiza o conceito. Vejamos:

A importância das competências socioemocionais serem trabalhadas nas salas de aula, no entanto, é embasada no entendimento de que os humanos são seres integrais, seres complexos e que têm um melhor desempenho cognitivo e socioemocional quando possuem uma harmonia e equilíbrio em seus pensamentos, atitudes, ações e emoções. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 62).

Pouco se discute sobre quais concepções epistemológicas das emoções são operadas no documento ao considerá-la uma habilidade a ser desenvolvida. Admitimos a relevância do assunto uma vez que a escola prima pelo desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, pois a dimensão emocional é constitutiva do currículo e do sujeito. A questão, porém, que se tenciona é a ideia de habilidades socioemocionais como temática curricular e não como dimensão constitutiva do sujeito, pois há uma tendência de trazê-las com enfoque deslocado da realidade do sujeito, servindo como um instrumental para atuação no mercado de trabalho, ou seja, uma habilidade a ser desenvolvida para atender as demandas do mundo produtivo, tornando sujeitos flexíveis e aptos ao mercado. Nesse sentido, preocupa-nos como falar de emoção em contexto com demandas sociais tão distantes e complexas, além de que formação docente estamos primando para tal intervenção e ação pedagógica<sup>31</sup>. Lemos e Macedo (2019, p.

---

<sup>31</sup> Esses conceitos foram aprofundados no GEPCEM e se destacam na Dissertação de Tássia Joana Rodrigues Ciervo (2019): *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*.

66-67) postulam essa preocupação quando dizem: “As condições socioemocionais serão sempre circunstanciais, portanto imprevistas e não planejáveis. Assim sendo, nos preocupa a tentativa de imposição do ‘tipo ideal’ para um mundo globalizado e unívoco”. Nesse levante, os autores discutem:

Apesar de trazer as competências, de volta, para o centro do currículo, a BNCC não explicita claramente uma teorização pedagógica específica quando opta por tal organização curricular. Genericamente, defende que um currículo por competência favorece a integração e a contextualização do conhecimento, assim como a centralidade no aluno. Ao mesmo tempo em que assume uma abordagem instrumental – na qual competências e habilidades se equivalem –, a BNCC aponta para competências mais gerais, não claramente vinculadas a um conteúdo específico. (LEMOS E MACEDO, 2019, p. 58).

Chama-nos a atenção que, apesar de estabelecer no currículo obrigatório o desenvolvimento das competências socioemocionais, o próprio texto da BNCC do ensino médio não descreve o que se entende pelo conceito, tampouco caracteriza como deve ser desenvolvida tal competência no currículo. Essas ausências são preocupantes além de delegar aos sistemas de ensino as deliberações acerca de como proceder com o currículo das emoções. Essa flexibilidade, um tanto perigosa e difusa, permite que as redes de ensino assumam as concepções de forma divergente e por vezes tendenciosa, vislumbrando programas específicos para as competências socioemocionais.

Se, por um lado, essa flexibilidade permite inovação e diversidade curricular, por outro, poderá incorrer no risco de as habilidades socioemocionais serem trabalhadas na perspectiva instrumental para o sucesso econômico e a promoção de sujeitos individuais em competição com o mercado de trabalho. O currículo do novo ensino médio, desse modo, busca ajustar as experiências formativas dos jovens brasileiros ao perfil que o mercado espera: resiliência, empatia, inteligência emocional, reinvenção de si e flexibilidade. Há uma fusão entre emoção e economia, o que Illouz (2007) chamou de “capitalismo emocional”. Mediante um forte processo de indução, a própria estratégia das escolhas dos itinerários formativos e os conceitos amplamente divulgados de projeto de vida e protagonismo juvenil são compreendidos nessa perspectiva de aprendizagens customizáveis, flexíveis e personalizadas, primando pela individualização da formação do jovem.

Dando continuidade à discussão, o próximo capítulo aponta os resultados da pesquisa a partir do questionário aplicado aos professores, discorrendo como estes compreenderam e implementaram o novo currículo, bem como os sentidos que atribuíram ao conhecimento escolar e às personalizações curriculares. Interessa-nos considerar como estes profissionais

estão atuando na composição destes novos currículos e, mais que isso, como podem ser capazes de produzir resistências e/ou criação pedagógica.

## **6 CONCEPÇÃO, SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR DO ‘NOVO’ ENSINO MÉDIO: A POLÍTICA ATUADA PELOS PROFESSORES**

O debate acerca do ensino médio brasileiro e seu processo de expansão, universalização e democratização passa por veredas controversas, seja pelos problemas que persistem nesse nível de escolarização, pela qualidade precária ou ainda sua difusa identidade, já discutidos nesta tese. Os expressivos baixos índices de escolarização, frutos do tardio projeto de democratização da educação pública, acentuam as desigualdades educacionais, frente à necessidade competitiva do exíguo mercado de trabalho em suas novas armadilhas e lógicas neoliberais e competitivas.

Nos últimos anos, novos desafios adentraram no ensino médio, especialmente, a partir das políticas de expansão, seja pelo contexto econômico a partir do reordenamento internacional ou pelas demandas da empregabilidade que visam tornar a escolarização das juventudes mais competitivas no cenário econômico internacional. O fato é que, para além do desafio já inerente frente a universalização do acesso e da igualdade de oportunidades, vislumbramos uma “crise de legitimidade” da escola, seja pela falta de sentido na função social da mesma, pelos conteúdos trabalhados, pela utilidade social dos diplomas, seja pela motivação para estudar (CHARLOT, 2014; BIESTA, 2013). Num mundo de tecnologia acessível, velocidade nas informações, insegurança no mercado de trabalho, múltiplas habilidades a serem desenvolvidas e declínio do diploma, como manter o jovem na escola de ensino médio?

A complexidade que envolve o processo de escolarização das juventudes e suas identidades fez-nos pensar durante todo este estudo em que conhecimento a escola deve garantir a esses sujeitos. Do conhecimento como capital humano à sociedade do conhecimento que o considera a variável mais importante das formas de organização social e econômica, acentua-se o debate acerca dos saberes necessários, dos conteúdos pré-requisitos, das habilidades e competências exigidas ou ainda das *soft skills* ou *hard skills* de que precisa o jovem brasileiro. Para cada compreensão de escola, derivam suas terminologias e intencionalidades. O acesso e a utilização da informação e do conhecimento, de fato, neste momento histórico, geram cada vez mais desigualdades, segregação, disputas e hierarquias de poder no campo econômico, na vida em sociedade e na escola.

Nora Krawczyk (2011), em análise expressiva dos desafios do ensino médio, explica essa relação complexa e estrutural na tríade: ensino médio, conhecimento e mercado de trabalho:

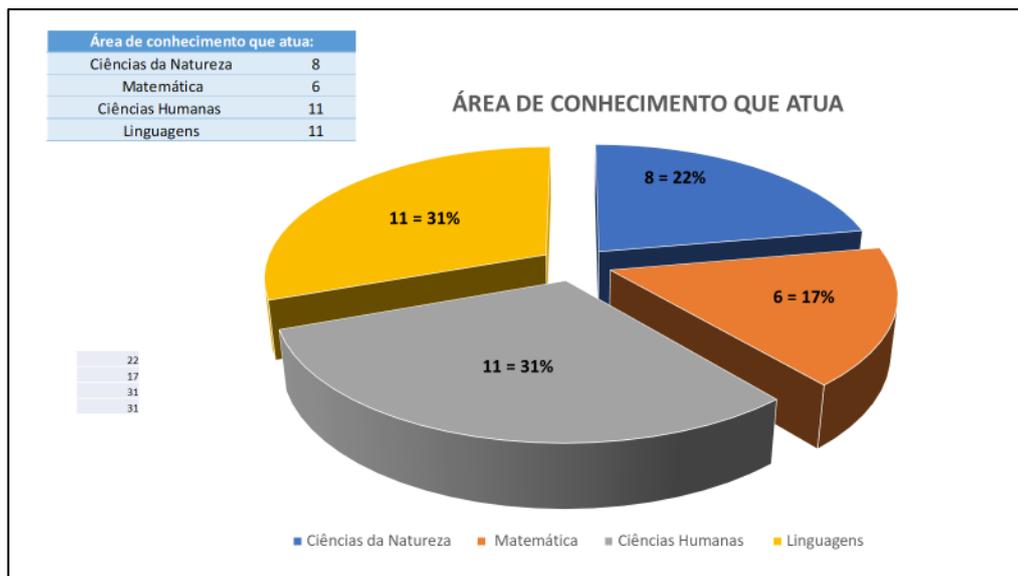
Há uma tendência estrutural de retração do mercado de trabalho e a demanda por trabalho por parte da população aumenta, sendo criadas, por isso, exigências mais elevadas de escolarização para o exercício de qualquer ocupação. Porém, isso não se traduz, automaticamente, em exigências elevadas de conhecimentos, nem garante ao jovem com ensino médio e cursos de aperfeiçoamento um lugar no mercado de trabalho, mas reforça o discurso da importância da educação escolar para reduzir a exclusão. Reforça também o debate em torno da identidade do ensino médio, seja porque ele é considerado insuficiente diante das novas demandas de conhecimento e competências e, portanto, necessário para que os jovens se preparem para continuar seus estudos superiores, seja pela revitalização da discussão em torno da velha dicotomia – formação geral ou profissional – que volta a ser um espaço de fortes conflitos e um nó nas propostas político-educacionais. (KRAWCZYK, 2011, p. 752).

Ou seja, a identidade do ensino médio, campo em disputa nos últimos trinta anos, expressa de forma contraditória o caráter conflitivo que envolve a escolarização dos jovens e sua empregabilidade, outorgando a eles a responsabilidade pelo seu emprego. O conhecimento escolar, desse modo, não está para emancipação e protagonismo dos sujeitos, ou ampliação das capacidades e conhecimentos dos jovens, mas configura-se como um exercício limitado de uma atuação no mercado de trabalho ou nas condições de empregabilidade. Desloca-se o papel social, democrático e comunitário da escola para o indivíduo, a economia e o mercado.

É nessa trama complexa do currículo do ensino médio que analisamos, neste capítulo, os movimentos no ‘novo’ ensino médio a partir da pesquisa realizada com os professores das escolas-piloto do Rio Grande do Sul. A organização das seções foi definida *a priori* seguindo a abordagem metodológica inspirada em Ball (2010): *o conhecimento da escola sobre a política curricular (interpretação) e as escolhas conceituais e metodológicas (discurso) como fatores operantes analíticos (política em atuação)*. O contingente da pesquisa compreendeu 35 professores de escolas-piloto da Rede Estadual de Ensino do RS e envolveu 9 municípios: Esteio, Santa Cruz do Sul, Alvorada, São Leopoldo, Uruguaiana, Santo Angelo, Osório, Rio Grande e Canoas, distribuídos em 7 coordenadorias Regionais de Educação (CRE), em 14 Escolas Estaduais.

Ao identificarmos os sujeitos pesquisados, é possível aferir a participação e a representatividade das quatro áreas de conhecimento, como ilustra o gráfico 4, o que importa muito neste estudo, uma vez que as áreas apresentam tratamento diferenciado sobre o conhecimento escolar. Dos professores participantes, 11 eram da área de linguagens; 11 da área de ciências humanas; 8 da área de ciências da natureza e 6 professores eram da área de matemática.

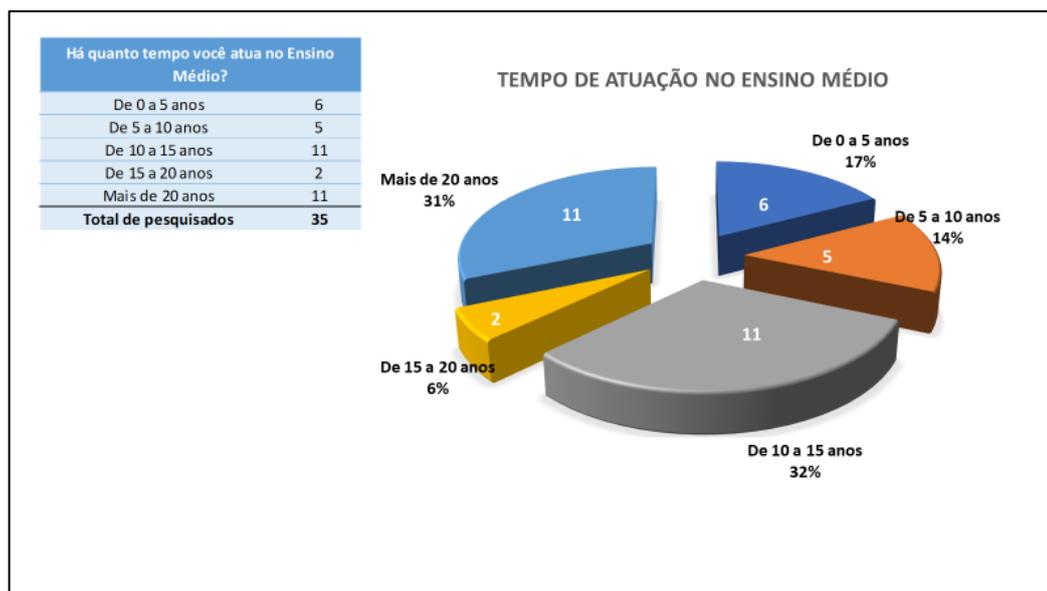
Gráfico 4 - Área de conhecimento dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Quanto ao tempo de atuação dos professores pesquisados na docência do ensino médio, foi possível identificar que a grande maioria são professores bem experientes com atuação de mais de 10 anos na docência, o que faz identificar que conhecem bem o contexto da escola e o processo de escolarização dos jovens. Também podemos estimar que são professores que já conheceram e atuaram em outras reformas do ensino médio, assim podem problematizá-las e compará-las. Nesse sentido, duas hipóteses podem retratar o contingente descrito e analisado: são experientes e poderiam problematizar tal reforma ou já estão em fase final de carreira o que os faz cansados e pouco atuantes na resistência e tensionamentos necessários mediante tais reformas. 31% atuam há mais de 20 anos na docência e 32% atuam há entre 10 e 15 anos na sala de aula do ensino médio.

Gráfico 5 - Tempo de atuação dos professores no Ensino Médio



Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Em fase de implantação, as escolas de ensino médio viveram contextos complexos atravessados pela pandemia e pela viabilização de um novo projeto curricular. A partir de uma série de dúvidas, preocupações e indagações, a implantação do novo currículo nos provoca a pensar: quais os impactos do NEM no trabalho docente e na organização das práticas curriculares? Como a implantação da carga horária, com ampliação em algumas áreas e redução em outras afetou o planejamento docente? Quais as implicações da flexibilização do conhecimento escolar no currículo? De que forma são respeitadas e legitimadas as escolhas dos estudantes nos itinerários formativos? Que tipo de conhecimento escolar foi priorizado nos itinerários formativos ofertados pelas escolas pesquisadas? Quais opções metodológicas e epistemológicas balizaram as decisões tomadas pela rede estadual de ensino? Como se deu o processo de apropriação do NEM por parte dos professores e gestores? Essas indagações serão encaminhadas a seguir, a partir do diagnóstico realizado e problematizado na pesquisa.

### **6.1 A reforma do ‘novo’ Ensino Médio e seus desdobramentos na escola: De que mudanças estamos tratando?**

A referida reforma do ensino médio, de forma sintetizada, preconiza três blocos de mudanças: a) a ampliação do tempo escolar; b) a organização do currículo por itinerários formativos organizados por áreas de conhecimento; c) a implementação da educação integral a partir das competências socioemocionais. Essas grandes diretrizes estão ancoradas na promessa de uma educação inovadora, disruptiva com arquiteturas curriculares flexíveis, com vistas ao

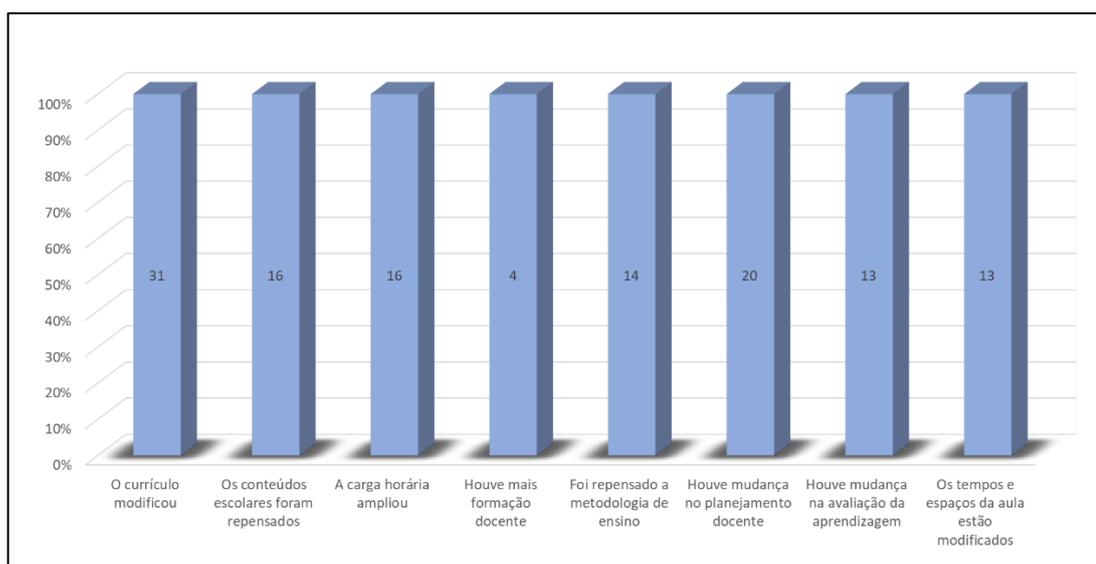
protagonismo e ao projeto de vida juvenil. A nova promessa curricular do ensino médio brasileiro delega ao jovem a responsabilidade pelo seu ‘destino escolar’.

Antônio Nóvoa (2022), em livro recente, faz uma crítica importante às inúmeras literaturas que buscam dar resposta ao sentimento generalizado de que a escola está obsoleta e necessita mudar a qualquer custo. De fato, já assumimos aqui, neste estudo, a necessidade de mudança da escola, porém não podemos correr o risco de banalizar a mudança, e sim realizá-la de forma comprometida, fundamentada e vigilante às armadilhas sedutoras do neoliberalismo. Nóvoa (2022) elege três tendências e/ou grupos que interrogam o modelo escolar e projetam um futuro sem escolas: os neurocientistas, os especialistas do digital e os defensores da inteligência artificial. Em seus discursos e publicações, Nóvoa (2022, p. 13) alerta que “há três pontos comuns: a redução da educação às aprendizagens; a construção de uma visão hiperpersonalizada das aprendizagens; e a defesa de uma perspectiva consumista da educação”. Esses três argumentos, identificamos na proposta do novo ensino médio, desintegrando a escola e o conhecimento escolar.

Nesse sentido, cabe interrogar: que mudança desejamos para a escola das juventudes? Ao serem indagados sobre o que mudou da escola, os professores pesquisados poderiam fazer escolhas de mais de uma opção, apontando o que de fato havia impactado/mudado/se transformado a partir da reforma na escola. Partimos do pressuposto de que toda nova proposta de currículo apresenta mudanças na escola, sejam elas significativas, transformadoras, ineficientes, estruturais, superficiais, ou o adjetivo que queiramos dar. Passamos agora à análise das questões referente ao bloco quanto à reforma do ensino médio, questões onze a quinze do instrumento de pesquisa.

Há um consenso entre os pesquisados de que o currículo foi impactado pela reforma de tal maneira que 31 professores apontaram que houve mudança curricular pela própria estrutura diferente na qual ele se apresenta. O planejamento foi o segundo ponto de destaque que sofreu modificação no novo currículo, a partir do olhar de 20 professores; identificaram mudanças nos conteúdos escolares e na carga horária 16 professores. Na metodologia, 14 professores perceberam modificações; 13, na avaliação e no tempo escolar, conforme apresenta o gráfico 6. Em ordem de maior impacto na mudança, constatamos o seguinte: a) 20 professores disseram que mudou o planejamento; b) 16 acenaram as mudanças nos conteúdos e na carga horária; c) 14 sinalizaram que a metodologia mudou; e, d) 13 explicitaram que houve mudança na avaliação e nos tempos e espaços da sala de aula. O gráfico 6 ilustra a percepção dos professores.

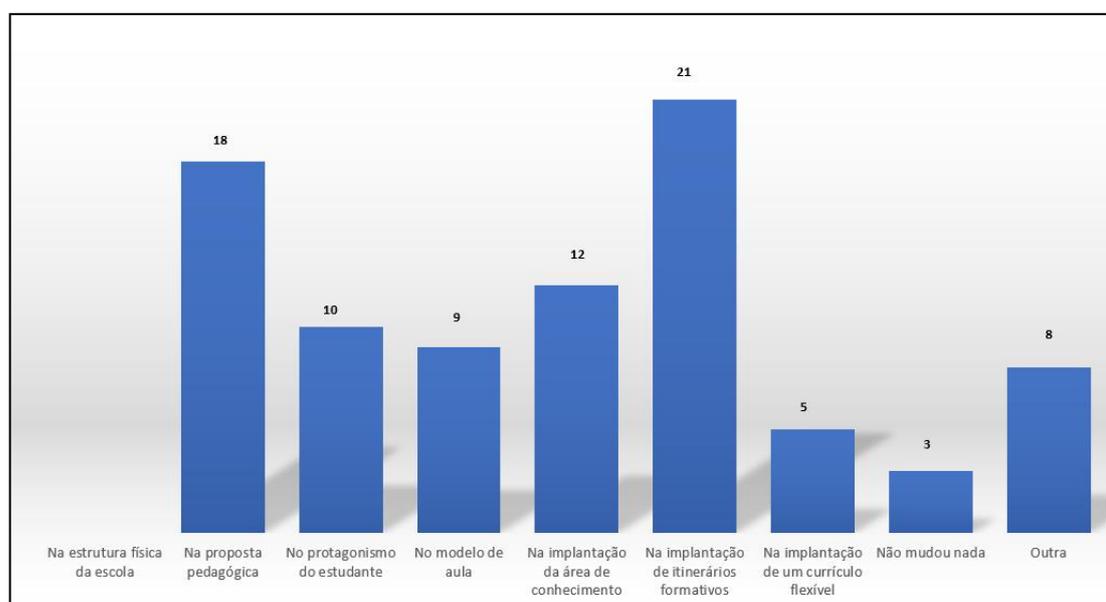
Gráfico 6 - Mudanças realizadas na escola a partir do ‘novo’ ensino médio



Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Na sequência, foram indagados se a atual reforma do Ensino Médio provocou mudança e/ou inovação. Os principais pontos elucidados, em ordem crescente, foram: implantação de itinerários formativos; a proposta pedagógica; a implantação da área de conhecimento; o conceito e a proposição do protagonismo do estudante; o modelo de aula; a implantação de um currículo flexível. Esses atributos sinalizados no instrumento de pesquisa partem da própria estrutura e da ‘promessa’ do NEM, tornando-se elementos a serem discutidos no currículo em implantação.

Gráfico 7 - Mudanças realizadas na escola a partir do ‘novo’ ensino médio



Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Cabe mencionar que ainda não estamos avaliando o impacto dessa mudança, pois entendemos que o processo de implantação ainda está em vigor, e sua consolidação e implantação total é nesse ano de 2022. Por ora, identificamos apenas o que mudou na escola.

Alguns excertos descrevem certa ‘confusão’ nessas mudanças, tal qual explicita o professor A:

Muitas mudanças, mas toda a estrutura está confusa. Muitas das disciplinas não se percebem a real necessidade de existir.

O professor B sinaliza um repertório de mudanças que ele identifica como positiva, por exemplo:

Na implantação de um currículo flexível; Inter e transdisciplinaridade e conhecimentos transversais ou de outras possibilidades de componentes, mas ausentes no currículo (antropologia e agroecologia, por exemplo);

O professor C evidencia descrença na proposta do governo, dizendo que a mudança é: *“Pra gente acreditar que o governo pensa na educação”*. Outro professor sinaliza preocupação e descaso com sua formação técnica: *“na implantação de itinerários formativos, os professores foram obrigados a trabalhar em outra área de conhecimento”*.

Na perspectiva da mudança, foi questionado quais os itinerários formativos são ofertados nas escolas investigadas. Encontramos uma diversidade de temas e compreensões acerca da oferta, o que já demonstrou certa ‘confusão’ e falta de clareza de quais itinerários estariam sendo ofertados nas escolas investigadas. Buscamos categorizar os itinerários a partir da oferta organizada pelo EMG (Ensino Médio Gaúcho): componentes curriculares obrigatórios e trilhas de aprofundamento.

Quadro 6 - Itinerários formativos ofertados nas escolas investigadas

<b><i>Componentes obrigatórios</i></b>	Mundo do trabalho IIII
	Projeto de Vida IIIII
	Cultura e tecnologia digital IIII
<b><i>Trilhas de aprofundamento</i></b>	Sustentabilidade IIIII
	Expressão cultural IIII
	Inovações tecnológicas
	Estatística II
	Geometria aplicada I
	Literatura
	Empreendedorismo e Tecnologia
	Danças festivas
	Gênero
	Cidadania e Gênero (CH e CN)
	Expressões Culturais (LG e CH) I
Culturas	

	Festas populares I
	Meio ambiente
	Uso de energia I
	Projetos e reforço escolar
	Expressão e movimento no mundo da cultura
	Territorialidades da linguagem
	Espaço e tempo social
	Intervenção social
	Projetos autorais
	Projetos matemáticos
	Empreendedorismo
	Mercantilismo
	Educação financeira
	Gestão financeira
	Sonhar para planejar
	Utopias
	Técnico em Eletromecânica
	Técnico em Eletrotécnica

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Observamos que os temas são bastante genéricos e restritos para cumprir o propósito do conceito de itinerário formativo e aprofundamento conceitual. Exemplos são: *festas populares; uso de energia; projeto e reforço escolar; culturas; danças festivas; geometria aplicada; utopias*, entre outros. A possível escolha, como já era previsto, não acontece conforme ampla divulgação nas propagandas comerciais do governo federal nos anos de 2018 a 2020, pois cada escola deve ofertar apenas dois itinerários formativos. Outra ausência identificada nos dados coletados é a não oferta em nenhuma escola do componente obrigatório *Iniciação científica*.

Quando indicado quem trabalharia esses itinerários, identificamos um contexto preocupante e já esperado pelo aligeiramento e pela falta de formação docente própria para tal proposição curricular. As respostas convergem e indicam que os professores que estão desenvolvendo os itinerários formativos não foram selecionados e vocacionados para tal desenvolvimento conceitual de determinado conhecimento, mas sim, os que têm disponibilidade de horário para execução da tarefa, ou seja, os que têm ‘carga horária sobrando’. O registro do quadro 7, a seguir, é uma síntese das respostas dos professores investigados. Como bem descreve o professor A, foi um procedimento administrativo e não pedagógico: “*Os que tiveram a carga horária reduzida na grade curricular. Foi um ajuste de RH, não de currículo em função da formação dos professores.*”

Quadro 7 - Descrição dos professores que estão desenvolvendo os itinerários formativos

<b><i>Descrição dos professores que estão desenvolvendo os itinerários formativos</i></b>
<i>Depende do que sobrou da carga horária de cada um.</i>
<i>Os próprios professores da instituição.</i>

<i>Todos os professores que não fecharam carga horária, ou professor de humanas e matemática.</i>
<i>Certamente professores formados em outras disciplinas que para manterem sua carga horária tem que trabalhar aquilo que não foi a sua área de formação profissional e pessoal.</i>
<i>Diversos professores, a escola é piloto e já está no terceiro ano, precisa de muitos professores, sou uma delas.</i>
<i>Professores de outras disciplinas que não o de Língua Portuguesa.</i>
<i>Os que tiveram a carga horária reduzida na grade curricular. Foi um ajuste de RH, não de currículo em função da formação dos professores.</i>
<i>Professores de disciplinas que tem carga horária sobrando para fechar as 40h.</i>
<i>Os professores dos projetos.</i>
<i>Um professor de cada área.</i>
<i>Professores do quadro de RH da escola.</i>
<i>Sustentabilidade: professores da área da natureza e das humanas.</i>
<i>Expressão Cultural: professores da área das linguagens e da área das humanas.</i>
<i>Todos do Ensino Médio.</i>
<i>São professores para quem sobrou carga horária.</i>
<i>Professor referência.</i>

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Como já destacado na oportunidade da divulgação do NEM, a propaganda indicou o atual ensino médio como inoperante, retrógrado, com conteúdo sem sentido e desvinculado dos anseios do jovem, delegando à escola a responsabilidade de problemas crônicos e multicausais da educação brasileira. Mostrou o atual contingente de jovens do ensino médio que não ingressam no ensino superior e nem no mercado de trabalho, o que chamam de ‘geração nem-nem’ (GOULART; CÁSSIO, 2022).

Na sequência, apresentaram a proposta do NEM como ‘salvadora’ do cenário caótico. Ancoraram-se nas seguintes promessas: um currículo flexível com a implantação dos itinerários formativos escolhidos pelos estudantes; escola em tempo integral e qualificação profissional adequada vinculada ao projeto de vida dos jovens. Nessa amostra de pesquisa das escolas-piloto, ficam claros alguns limites. O primeiro se refere ao protagonismo e ao projeto de vida a partir da escolha dos itinerários, como já destacado. As escutas realizadas com as comunidades escolares foram superficiais, aligeiradas e na grande maioria de forma virtual sendo, por vezes, restrita, pré-direcionada, pouco representativa e superficial do ponto de vista do debate sobre o currículo e as trajetórias juvenis. Desse modo, a partir do diagnóstico da implantação e da oferta dos itinerários formativos, o EMG vai se apresentando problemático, pois não fornece uma educação integral como prometida a partir de uma formação geral básica sólida, pois reduziu carga horária e conteúdo, nem forma para o mundo do trabalho a partir dos projetos de vidas juvenis, pois o que se tem apresentado são itinerários restritos e incipientes para tamanho desafio do mundo contemporâneo.

O NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola. (GOULART; CÁSSIO, 2022, p. 290).

O conceito e a promessa de uma educação integral no EMG vão se constituindo frágeis e incapazes de alavancar melhorias no processo de escolarização das juventudes brasileiras. Se ela pressupõe investimento na educação, formação docente, infraestrutura adequada, gestão democrática e conhecimentos relevantes entre outros aspectos, a pedagogia das competências e os itinerários formativos a descaracterizam e formam jovens para a dimensão laboral, precarizando a educação, a formação e o trabalho docente. Os estudos e as práticas propostos em tal currículo são voltados para a qualificação profissional massiva dos jovens, identificando na profissionalização um caráter estratégico do capital produtivo e neoliberal, pautado pelo gerencialismo que encontra na pedagogia das competências a lógica dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser.

Por fim, questionamos na pesquisa acerca do desenvolvimento, da oferta e do corpo docente da implementação do projeto de vida nas escolas-piloto. As respostas configuram o mesmo cenário dos itinerários apresentado, ou seja, os professores que estão trabalhando são aqueles que têm disponibilidade de carga horária, priorizando a área de ciências humanas e, em outros casos, os professores com aptidões para tal desenvolvimento. No quadro 8, as falas de alguns docentes foram destacadas.

#### Quadro 8 - Atuação dos professores no projeto de vida

<i>Vários professores. É ofertado como uma disciplina escolar. Muito pautado em competências socioemocionais, motivação, um ensino religioso diferenciado. Não se tem avançado no aprofundamento, não se tem material didático nem formação. (Professora A)</i>
<i>Está sendo ofertado dentro da carga horária estabelecida. Quem desenvolve essa disciplina são professores da área de Ciências Humanas. (Professor B)</i>
<i>Professores com algumas aptidões ou interesses combinando com a necessidade de fechamento da carga de horas-aula. (Professora C)</i>
<i>Qualquer professor que se dispõe e que precise fechar a carga horária. (Professora A)</i>
<i>Professores que tem vínculo afetivo com os estudantes, que aceitam desafios e/ou que sobram carga horária. (Professor D)</i>

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Face aos dados demonstrados, na próxima seção, buscamos identificar as concepções de conhecimento escolar, a partir das percepções dos professores ao se debruçarem no processo de implementação do novo currículo com vistas ao planejamento docente.

## 6.2 A política curricular do RCG no olhar dos professores: compreensões curriculares acerca do ‘novo’ ensino médio

Esta seção pretende analisar, a partir do questionário aplicado, o processo de compreensão e apropriação da reforma do novo ensino médio por parte dos professores nas escolas investigadas. Serão analisadas e problematizadas as questões cinco a dez do instrumento aplicado<sup>32</sup> que envolvem o *conhecimento da nova política curricular*. Pressupomos neste estudo que um projeto de educação precisa advir da capacidade crítica de pensar, problematizar, compreender para posteriormente implementar e que a construção coletiva é premissa de uma escola democrática.

O método principal da análise, a partir das lentes teóricas de Stephen Ball, envolve interação contínua entre dados e teoria. “A teoria é indispensável para a compreensão do trabalho com políticas e os efeitos da política” (BALL, 2016, p. 192). Outro ponto acenado nessa análise, a partir de Ball (2016, p. 193) é a “complexidade e a fragilidade da escola em relação à atuação da política e aos esforços de configuração e reconfiguração que tornam a escola uma organização estável”, uma vez que identificamos a colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas (BALL, 2001).

Nessa perspectiva, toda política curricular é uma política de constituição de conhecimento escolar, objeto deste estudo, pois ele é constituído ao mesmo tempo para a escola (ações de governo) e pela escola (práticas realizadas e implementadas pela escola). Em outros termos, as políticas curriculares não se resumem aos documentos escritos, mas aos processos e aos produtos produzidos pelos sujeitos e pelos contextos. São consideradas as práticas produtoras de sentidos desenvolvidos pelas escolas e pela esfera governamental para as políticas curriculares. Ambas as forças incidem sobre o currículo e sobre o conhecimento escolar.

As políticas constituem-se de racionalidades específicas, como um conjunto de ideias, práticas e artifícios, ou seja, são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do ‘aluno’, o ‘propósito da escolaridade’ e a ‘construção do professor’” (BALL, 2016, p. 173). Nesse sentido os discursos e as estratégias discursivas lançados pelo governo federal para o projeto do Novo Ensino Médio apontam de forma sedutora para a necessidade de uma política disruptiva para o ensino médio nacional. Ao mesmo tempo, os efeitos das políticas curriculares no contexto de implementação são condicionados por questões institucionais, contextuais, políticas e disciplinares, melhor

---

<sup>32</sup> O instrumento aplicado encontra-se no apêndice desse trabalho.

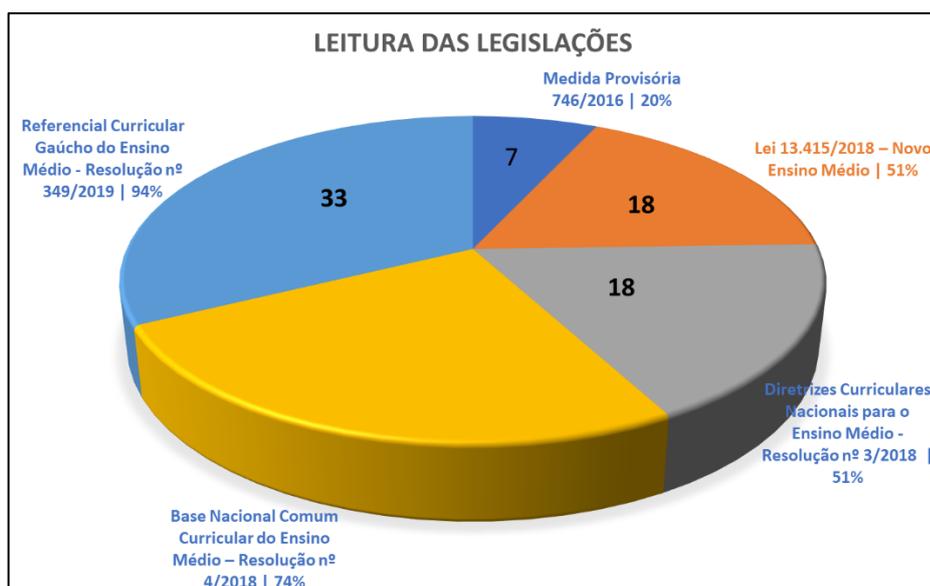
dizendo, as concepções pedagógicas e formas de organização escolar incidem sobre essa mudança. Em síntese, as políticas estão sempre em processo, sendo inúmeras as leituras possíveis de serem produzidas, em processo de interpretação das interpretações (BALL, 1994).

Dentre essas questões levantadas, três estão intimamente relacionadas com a mudança: a relação entre política e prática; o currículo nacional e os processos de avaliação nacional. No que concerne às relações da política com as práticas escolares cabe destacar que é preciso superar a concepção prescritiva das políticas curriculares que por vezes limita a produção de sentidos dos saberes escolares e das práticas docentes. É com esses currículos já existentes nas escolas que as definições oficiais conversam, frutos da reinterpretação de orientações do contexto da prática e da produção das políticas.

Nesse entendimento, há uma complexidade nas políticas curriculares, em etapa de implementação, que não pode ser analisada em categorias binárias absolutas, como: global e local; implementação e produção; política e economia; teoria e prática. Observamos que há sentidos de prática expressos nos documentos oficiais, assim como estão inscritas no discurso oficial muitas das práticas a serem utilizadas nas escolas-piloto. Outro ponto de argumentação para essa análise inicial refere-se à importância de não submeter a educação aos critérios econômicos do mercado produtivo, que consideram a escola como provedora dos recursos humanos para o mercado ou como moeda de troca e a educação como vantagem econômica. O que se espera de um novo projeto de currículo para as juventudes é que as dimensões políticas e sociais sejam consideradas como valor emancipatório para os sujeitos. Vejamos o entendimento dos professores investigados.

Ao serem indagados sobre o conhecimento acerca dos documentos que legitimam a nova reforma, obtivemos o retorno de que todos conhecem algum documento da nova legislação. Destes, 94% conhecem o Referencial Curricular Gaúcho, 74% conhecem a Base Nacional Comum Curricular e 51% as Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio, 51% a Lei 13.415 e 20% a Medida Provisória 746.

Gráfico 8 - Leitura das legislações do ‘novo’ ensino médio



Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Logo na sequência, foram indagados se houve ou não formação para conhecimento, reflexão e análise de tais documentos curriculares na escola e de outros temas acerca do NEM. Dos 35 professores respondentes, 24 disseram que sim e 11 disseram que não obtiveram nenhum estudo sobre tal reforma. Observamos um número elevado no contingente investigado que não obteve formação sobre o novo currículo, essa pode ser um dos aspectos pela falta de motivação e engajamento na pesquisa, pois foi preciso muitas intervenções - telefonemas, idas às escolas, envio de e-mail, ligação para as coordenações e direções - para conseguir as respostas. Os que sinalizaram que receberam formação nas escolas também apontaram outros temas que foram abordados, de acordo com quadro 9:

Quadro 9 - Temas abordados nas formações

Temas abordados nas formações realizadas:
▪ Protagonismo juvenil
▪ Adequação do currículo
▪ Transversalidades
▪ Referencial gaúcho e a interdisciplinaridade
▪ Educação para o Trabalho
▪ Resgate de aprendizagem, avaliação diagnóstica, mudanças das matrizes.
▪ Interação professor e aluno.
▪ Inserção no mundo do trabalho, sendo os itinerários formativos como base.
▪ Projeto de vida, habilidades e competências
▪ Implantação gradual do novo Ensino Médio, começando pelo 1º ano. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Itinerários Formativos. Escolha dos Itinerários Formativos que os estudantes do 3º ano do Ensino Médio escolherão. Aumento de carga horária nas escolas.

▪ Sustentabilidade e diversidade.
▪ Planos de estudos.
▪ Itinerários formativos - construção da base curricular e feira de itinerários.
▪ Trilhas pedagógicas.
▪ Dias D, realizados em 2018, para sugestões da BNCC. Construção do RCG em 2020.
▪ Novos componentes curriculares a serem inseridos.
▪ Carga horária e ementas.
▪ Projeto de vida, matemática financeira, PE e DJ .
▪ Novo ensino médio; itinerário formativos.
▪ Grade curricular, novas disciplinas e itinerários do Novo Ensino Médio.

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Os temas destacados falam da necessidade de renovação curricular. Tratam da perspectiva das práticas e da metodologia: planos de estudos, carga horária, ementas etc., mas acima de tudo da necessidade de aprofundar os novos arranjos curriculares: itinerários formativos; novos componentes; trilhas pedagógicas; unidades curriculares, habilidades e competências.

Quando perguntamos se as formações ajudaram a compreender a dimensão conceitual e organizacional do novo ensino Médio e se foram suficientes, os professores pesquisados aferiram que ela contemplou em partes as necessidades de compreensão do novo currículo. 13 dos 35 professores pesquisados avaliaram como insuficientes os estudos, apenas 9 disseram que foram suficientes. Esses dados preocupam e impactam em se tratando de uma nova política com tantas mudanças no seu bojo de implantação. Como fazer mudança, na perspectiva disruptiva, sem sequer conhecer, explorar e problematizar tal texto legal? Ball (1994) vai nomear essa situação de “implementação não criativa”, ou seja, as escolas prestam contas da política fabricada e incorporada nos documentos da escola, para fins de prestação de contas em vez de, de fato, efetuar mudança pedagógica e organizacional.

Quando perguntamos quem ministrou as formações nas escolas, a resposta, na sua grande maioria, foi a própria equipe de coordenação: 14 professores disseram que foi a coordenação pedagógica; 4, a direção da escola; 4, a Coordenadoria Regional de Educação e 3, outros convidados. Isso se apresenta um bom diagnóstico, uma vez que entendemos que a própria escola precisa protagonizar as mudanças. O processo formativo dos professores, que já era tema complexo na escola brasileira, assume caráter emergente com novas abordagens formativas. O deslocamento conceitual do componente para a área de conhecimento e as abordagens de conteúdo para habilidades e competências traz em seu bojo uma nova abordagem da aula e do conhecimento escolar. Algumas indagações feitas pelos professores revelam essa preocupação, além da falta de tempo, para a compreensão acerca da nova política curricular.

Reconhecem os professores A e B a insuficiência dos estudos, dadas a complexidade e a mudança disruptiva do NEM:

Ajudaram, mas não foi o suficiente. É uma política que remodela todo o sistema, poucas horas de formação não é o suficiente.

Ainda penso que deveria haver mais formações nesse sentido, para uma maior compreensão do que vai ser mudado ou atribuído aos professores de Língua Portuguesa e Matemática especificamente.

O professor C já faz seu prognóstico do NEM

Sim, em parte, no todo não. Foram suficientes pra que eu tenha a noção de que vai piorar o ensino, descaracteriza as disciplinas, infelizmente nos formamos em uma determinada disciplina e esses itinerários desprezam essa formação.

A professora D delega o seu conhecimento não à escola, mas sim aos estudos acadêmicos que vem realizando.

Não. Estou apropriada dos documentos e da implantação dessa política porque estou fazendo mestrado em Gestão e Políticas Educacionais.

A flexibilização do currículo proposta no NEM visa à adaptação dos professores aos processos metodológicos e novas compreensões conceituais e práticas desse novo currículo seguindo as orientações da BNCC. A nova organização curricular, prevista no Art. 36 da Lei 13.315/2017 e organizada em parte comum e itinerários formativos, não terá separação das habilidades por disciplinas, como costumeiro, e sim por áreas de conhecimento. Tal proposição visa aparentemente o desenvolvimento das aulas por docência compartilhada, uma vez que a proposição da aula parte das áreas de conhecimento. Esse aspecto implicaria a revisão das licenciaturas como o processo contínuo de formação de professores que acontece no seio da escola, colocando a interdisciplinaridade no centro da prática.

Essa falta de clareza sobre a reforma indica que houve celeridade na elaboração e publicação da reforma do ensino médio dissonando das compreensões e da implementação das escolas-piloto, em parte, dado o contexto da pandemia, mas entendemos que, especialmente, pela complexidade das mudanças que exigem a nova organização curricular.

### **6.3 A organização e seleção curricular no Ensino Médio Gaúcho: concepção de conhecimento escolar**

Voltamos à questão central desta tese, qual seja, a concepção de conhecimento escolar no currículo do novo ensino médio. Avançamos na argumentação teórica e política de que o conhecimento escolar é um “objeto incontornável nas disputas pela construção da escola democrática” (GABRIEL, 2013, p. 82). Nesse sentido, definir a concepção de conhecimento escolar, que é sustentada no novo currículo do ensino médio, não é apenas uma identificação unívoca do objeto em análise, mas um posicionamento teórico importante na significação as lutas hegemônicas que são enfrentadas no jogo político “desse bem simbólico tão desigualmente distribuído em nossa sociedade” (GABRIEL, 2013, p. 83), o conhecimento escolar.

Essas problematizações acentuam sua importância neste tempo de ameaça à escola e de investida de propostas curriculares nacionais (BNCC) que fixam o currículo comum e o conhecimento geral básico, mobilizando questões de seleção, organização e validação do que é ou não é conhecimento escolar. Nesse sentido, pensar a dimensão política que constitui o conhecimento escolar significa olhar para a escola como lugar privilegiado de lutas hegemônicas por oportunidade, qualidade, diferença e igualdade.

O conceito atribuído no contexto político educacional a uma escola de qualidade diz respeito a, quando em seu currículo, se articulam os termos em razão de igualdade: conteúdo, ciência, teoria, conhecimentos, saberes, cultura. Não há hierarquização. Porém, não é raro encontrarmos defesas de um currículo com lugar para as diferentes culturas, considerando o contexto e as experiências dos estudantes, como o próprio conteúdo. “Uma das consequências políticas desse entendimento da interface cultura/conhecimento recai diretamente na definição de escola e/ou escolar, afastando-a da ideia de um espaço privilegiado onde se estabelecem relações com o conhecimento científico” diz Carmem Tereza Gabriel (2013, p. 89).

Em outras ocasiões, associa-se essa defesa à crítica à escola conteudista e conservadora, o que, ao nosso ver, exclui o conhecimento escolar e científico como vemos nas atuais políticas curriculares. “Assistimos a um movimento flutuante por meio do qual ora se produz um deslocamento da discussão de conhecimento científico em prol da ênfase no cultural, ora se evidencia a retomada dessa discussão em detrimento das demandas de diferença” (GABRIEL, 2013, p. 89).

Nessas perspectivas, o conhecimento (científico e/ou escolar) tende a ser associado apenas a demandas particulares formuladas no quadro da razão ocidental iluminista e, como tal, identificado com o pensamento do colonizador, opressor e dominante, tornando-se elemento impeditivo da construção de uma escola democrática. Essa associação, aparentemente revestida de uma certa criticidade, pode acarretar efeitos contrários ao pretendido. Na medida em que tende a reduzir e fixar o sentido de ciência como propriedade exclusiva de um grupo cultural a esvazia de sua dimensão política, crítica e libertadora. (GABRIEL, 2013, p. 89).

“A quem interessa hegemonizar esses sentidos de ciência, conhecimento escolar, cultura, e não outros?” (GABRIEL, 2013, p. 89). É preciso desse modo reconhecer que, na luta política por significação do currículo, qualquer sentido é sempre provisório e decorrente da hegemonia e de antagonismos. Esse é o intento desse estudo, analisar que concepções foram operadas no documento oficial e na implantação realizada por professores das escolas-piloto. Nesse sentido, passamos agora a análise das questões (16 a 21 do instrumento de pesquisa) que explicitam como os professores pesquisados selecionaram e organizaram os conhecimentos escolares a partir do RCG.

*Perguntamos se o professor havia identificado mudança nas habilidades e competências propostas no seu componente curricular*, uma vez que o referencial não traz a descrição dos conteúdos e sim, apenas as competências e habilidades. Dez (10) professores disseram que não identificaram nenhuma mudança, três (3) observaram que houve algumas mudanças apenas e vinte e dois (22) sinalizaram que sim, houve muitas mudanças na forma de pensar os conteúdos a partir das habilidades e competências. Esse número é muito expressivo e designa o quanto essa reforma modificou a compreensão e a sistematização do currículo do ensino médio. No quadro 10, são descritas algumas compreensões de tal proposição curricular.

#### Quadro 10 - Compreensões da proposição curricular do ‘novo’ ensino médio

<i>Sim, é um currículo utilitário, com ausência de conhecimento e conteúdo e muito pautado em habilidades, é um currículo frágil com poucos propósitos. (Professora A)</i>
<i>Não. Mas para o aluno desenvolver essas habilidades com pouca carga horária em ciências da natureza vai ser mais difícil. (Professora B)</i>
<i>Identifiquei o quão baixo está o nível de nosso ensino. (Professora C)</i>
<i>Nossa escola já vinha organizando conteúdos e competências em relação ao RCG. (Professor D)</i>

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Quando o documento oficial desloca e suprime a categoria *conteúdo* e trabalha somente na perspectiva de habilidades e competências, já está fazendo uma escolha epistemológica e metodológica do currículo. O significante conhecimento escolar, entendido como articulação de diversos saberes não aparece no texto curricular, no qual podemos analisar e indicar como operam essas escolhas políticas e curriculares em torno das disputas clássicas pelo conhecimento universal ou particular e pela ciência ou pela cultura. Nosso compromisso é

legitimar todas as formas de compreender o mundo a partir do conhecimento, assim não podemos dispensar o conhecimento científico, visto que esse é o papel da escola. Antes disso, é preciso reabilitar, na perspectiva crítica, o sentido de conhecimento escolar, pois a "construção do conhecimento, neste paradigma, não é neutra, e tem o sentido de provisoriedade, sentidos típicos de uma sociedade e de sujeitos em permanentes processos de mudança" (CRUZ, 2008, p.197).

Trata-se de compreender essas ferramentas políticas para identificar as opções realizadas acerca das habilidades e competências selecionadas, organizadas e referenciadas como base comum curricular para todas as escolas brasileiras e manter sempre viva a pergunta: "que conhecimento importa" (STRECK, 2012, p.8). Ou "Que conhecimento escolar pode ser considerado portador de um grau de generalidade tal (dimensão do universal) que se justifique como válido a ser ensinado a todos a despeito de suas marcas identitárias particulares?" (GABRIEL, 2013, p. 95).

A defesa do conhecimento escolar e de um currículo emancipatório estão presentes nos estudos de Sidney Reinaldo Silva:

[...] [o] relativismo não pode estar na base do programa escolar público, pois, caso isso acontecesse, estar-se-ia abrindo a possibilidade para se impor a todos o que é específico de alguns. O universal diz respeito ao epistêmico, sinônimo de verdade em oposição ao erro, à superstição e ao preconceito. Universal diz respeito ao espírito humano, ao genérico e não ao indivíduo e/ou a grupos específicos. Cabe à instrução sobrepujar a singularidade, elevando o indivíduo ao universal. (SILVA, 2010, p. 2).

Na sequência, foram interpelados a darem seu entendimento/posicionamento com relação à *organização curricular do RCG ser somente por descrição de competências e habilidades da área*. Classificamos as respostas em dois quadros: *dos professores que acharam que ficou 'confuso, ruim, vago, insuficiente'* e *dos professores que acharam que ficou 'bom, mais prático, fácil, indiferente e útil'*. As palavras: confuso, ruim, vago, insuficiente, bom, prático, fácil, indiferente e útil foram extraídas do próprio discurso dos professores pesquisados. Um quadro descreve a compreensão 'positiva' e outro a dimensão 'negativa' de tal organização curricular.

Quadro 11 - Síntese da organização curricular do RCG

<i>Descrição dos professores que acharam que ficou 'confuso, ruim, vago, insuficiente'</i>
<i>Muito superficial.</i>
<i>Para aquele educador que não fez a leitura do referencial ou teve formação fica difícil o entendimento do conteúdo descrito nas habilidades.</i>
<i>Nós professores precisamos de mais informações.</i>
<i>Insuficiente.</i>

<i>Muito recente para mudanças positivas. Por enquanto só causa medo e ansiedade numa geração pós pandemia.</i>
<i>Acho ainda muito cedo pra ter opinião concreta, veremos a eficiência com algum tempo.</i>
<i>Uma cópia da BBCC. Utilitarista, frágil em conhecimentos, mercadológico e não responde à realidade da nossa escola.</i>
<i>Achei muito sucinta.</i>
<i>Vamos continuar executando o nosso trabalho como já vínhamos fazendo, da melhor maneira possível. Com exceção dos profes da área técnica, nenhum outro colega gostou das modificações e muito menos dos livros didáticos que foram sugeridos e enviados para análise na nossa escola. Não adotaremos livros didáticos.</i>
<i>Acaba deixando tudo muito vago. Mas no momento em que a escola tem perdido poder de decisão e a gestão democrática não é respeitada, a descrição mais vaga permite um pouco de liberdade para escola.</i>
<i>Muito ruim.</i>
<i>Muito amplo, sem muita especificação.</i>
<i>Incompleto.</i>
<i>Muito ruim. Cada um faz como quer.</i>
<i>Está muito ruim. Não existe clareza na definição das competências e habilidades. E existem muitas habilidades.</i>
<i>Muito vago.</i>
<i>Muito restrito.</i>
<i>Poderia voltar a dar o básico, português matemática, etc.</i>
<i>Acredito que deixou de lado muitas competências que caem nas provas de vestibular.</i>
<i>Não formei uma opinião ainda sobre o assunto.</i>

Produzido pela autora, 2022.

As respostas apresentadas pelos professores revelam preocupação com o novo currículo do ensino médio, uma vez que identificam que as habilidades e competências descritas são muito amplas, vagas e superficiais. Como podemos entrever nos movimentos iniciais desta implantação, os desenhos curriculares construídos e as opções epistemológicas dos conhecimentos escolares a partir de habilidades e competências sinalizam para uma intensificação das desigualdades e esvaziamento e rigor conceitual dos conhecimentos escolares.

O quadro 12 retrata os excertos em que consta a preocupação docente quanto à definição e à proposição do currículo no RCG:

#### Quadro 12 - Síntese da proposição do currículo do ‘novo’ ensino médio

<i>Acaba deixando tudo muito vago. Mas no momento em que a escola tem perdido poder de decisão e a gestão democrática não é respeitada, a descrição mais vaga permite um pouco de liberdade para escola. (Professora A)</i>
<i>Vamos continuar executando o nosso trabalho como já vínhamos fazendo, da melhor maneira possível. Com exceção dos profes da área técnica, nenhum outro colega gostou das modificações e muito menos dos livros didáticos que foram sugeridos e enviados para análise na nossa escola. Não adotaremos livros didáticos. (Professor B)</i>

<i>Está muito ruim. Não existe clareza na definição das competências e habilidades. E existem muitas habilidades. (Professora C)</i>
--

<i>Uma cópia da BBCC. Utilitarista, frágil em conhecimentos, mercadológico e não responde à realidade da nossa escola. (Professor D)</i>
--

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Nos excertos, há a indicação de que as mobilizações em direção à reconfiguração do novo currículo são gestadas mediante a insatisfação com a sua realização e o seu desenvolvimento, tendo como disparador a “*falta de clareza, o excesso de habilidades, conhecimentos frágeis, cada um faz como quer*” é o desabafo da professora E.

Em termos educacionais, esse temor que paira na descrição dos professores no processo de implantação do novo ensino médio nos leva a questionar três questões que são recorrentes na pauta do currículo do EM: será que esse currículo proposto irá garantir à juventude brasileira conhecimentos relevantes para sua inserção no mundo adulto e sua ampliação de repertórios cognitivos, sociais, culturais e socioemocionais? Esse currículo promoverá e contribuirá para a permanência e a motivação dos jovens na escola? Esses conhecimentos propostos garantirão melhores resultados acadêmicos e mais aprendizagem para as juventudes?

Definir conhecimentos relevantes como um direito é uma busca política e curricular nesse sentido, todavia exige vigilância e cautela quanto às leituras neoconservadoras que acreditam na disciplinarização da escola. Precisamos apostar em novas identidades para a escola dos jovens; pensar em novos tempos e espaços que implicam em qualidade educacional e modos adequados de organização curricular, conhecimento relevantes, educação integral e experiências formativas. A dúvida que fica é: esse novo currículo contemplará essas intencionalidades?

Soma-se ao quadro 12 sobre o currículo por competências e habilidades outro diagnóstico acerca da questão: os professores que destacaram que acharam que a organização ficou prática, útil, fácil e outros ainda que se colocaram no lugar da indiferença. No quadro 13, vejamos a descrição dos investigados quando interrogados: *Qual a sua opinião quanto à organização curricular do RCG ser somente por descrição de competências e habilidades da área?*

#### Quadro 13 - Síntese da proposição do currículo do ‘novo’ ensino médio

<b><i>Descrição dos professores que acharam que ficou bom, mais ‘prático, fácil, indiferente e útil’</i></b>
--

<i>Reorganização de conteúdos entre as séries.</i>
--

<i>Dentro da disciplina de matemática, fica claro como trabalhar para atingir a habilidade.</i>
---

<i>Não muda muito do anterior.</i>
------------------------------------

<i>Acho bom, dá mais liberdade para só alunos escolherem temas que se encaixem na sua realidade.</i>
--

<i>Vejo como indicações teóricas e plausíveis, mas que certamente e coerentemente terão adaptações e flexibilidades para a prática.</i>
<i>Tranquilo.</i>
<i>Muito boa.</i>
<i>Habilidade das áreas.</i>
<i>Bom.</i>
<i>É possível utilizar como um guia para o planejamento.</i>
<i>Ficou mais prático.</i>
<i>Ficou como antes: uma descrição de conteúdos.</i>
<i>Poderia voltar a dar o básico, português matemática, etc.</i>
<i>Não formei uma opinião ainda sobre o assunto.</i>
<i>Acredito que fica mais fácil, para nós professores, planejarmos nossas aulas.</i>

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

O deslocamento conceitual do componente curricular para um currículo por área de conhecimento depreende esforços por parte dos professores. Exige flexibilização e adaptação desde a compreensão da competência, da descrição das habilidades mentais que se propõe, aos conteúdos serem trabalhados em cada ano. Alguns professores já se apropriaram dessa dinâmica curricular e encontram nela um campo viável de implementação. Explicita esse entendimento o professor A: “*Vejo como indicações teóricas e plausíveis, mas que certamente e coerentemente terão adaptações e flexibilidades para a prática*”, e o professor B designa certa facilidade para planejar a sua aula: “*Acredito que fica mais fácil, para nós professores, planejarmos nossas aulas*”.

A essas compreensões e à atuação da política curricular pelos professores, somam-se as apreensões das normas e regras para o reconhecimento e o lugar que eles dão aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, suas identidades como objeto de saber, o que é classificado e organizado como conhecimento escolar e como é cognoscível e prático, passando por referenciais culturais, sociais e políticos. Partem da compreensão das correntes pedagógicas do construtivismo, pragmatismo, crítico-social ou comportamentalismo movidas pela compreensão de sujeito, mundo e contexto.

À vista disso, buscando outras contribuições para os estudos, corroboramos José Carlos Morgado (2013) que afirma que qualquer análise da educação deve partir do currículo, já que é através dele que se decide o tipo de homem que queremos constituir e os valores e os saberes que perpetuaremos para as futuras gerações. As decisões que o RCG toma não deixam de ser legítimas se olharmos em termos de uma política de governo, no entanto nada nos exime de diagnosticar que podem introduzir alguns retrocessos insuperáveis no currículo do ensino médio, além de perpetuarem as desigualdades, o baixo desempenho e a alta evasão já presentes no contexto nacional brasileiro e no Rio Grande do Sul.

Dada a preocupação, o próprio parecer da ANPED e da ABdC emitido em 2015 sobre a BNCC atribui também preocupações acerca do currículo nacional comum:

Lutamos contra algo que nos assusta, que é a defesa, a partir desta seleção de conhecimentos disciplinares, da ideia de um currículo nacional, desconsiderando a multiplicidade de conhecimentos decorrente da pluralidade de modos de compreender o mundo e de nele intervir, de desejos e intenções, derivada de uma pluralidade também de atores sociais do país, na escola e fora dela (ANPED/ABdC, 2015).

Seguindo na apreciação da pesquisa, perguntamos aos professores: *Como organizaram o planejamento do seu componente*, a fim de identificar, com essa ação, um processo epistemológico e metodológico da seleção de conhecimento escolar. Classificamos as respostas em cinco categorias elaboradas no decorrer do processo analítico, identificadas como critérios para organização do planejamento quais sejam: *matriz de referência - RCG; contextos e necessidades do estudante; área de conhecimento; abordagem metodológica e cronológica e ênfase no vestibular*.

Quadro 14 - Categorias analíticas sobre a organização do planejamento

<b>Matriz de referência RCG</b>	Fomos orientados a seguir o que veio no referencial. Ficou péssimo pois já tínhamos um planejamento anual que seguia uma lógica natural, dentro da Biologia. Agora temos a sensação de conteúdos sem conexão.
	Conforme a matriz determinada.
	Através de planilha enviada pela Seduc.
	Na minha organização dei ênfase ao RCG.
	Utilizei as matrizes de referência.
	Através das habilidades da BNCC e RCG
	Da forma que a Seduc orientou, através de habilidades e objetos do conhecimento.
	De acordo com a BNCC.
	De acordo com o Novo ensino médio proposto pelo SEDUC / RS.
	Utilizei o RCG, a avaliação do Avaliar é tri e o Aprende Mais para organizar o planejamento de Matemática.
	<b>Contextos e necessidades do estudante</b>
Pesquisando, lendo, tentando equilibrar um currículo tão frágil com as necessidades dos estudantes.	
Trabalho com temas propostos pelos alunos e trago a química por de trás.	
Baseado em adaptação ao que o aluno gosta.	
Com base nas necessidades das turmas, com uso de sondagem.	
Matemática, dando ênfase a vivência do aluno.	
<b>Área de conhecimento/ Objeto de aprendizagem</b>	Com atividades de escrita e pertencimento social e cultural.
	Foi decidido em reunião de grupo.
	Em reunião com a área, decidindo os objetos do conhecimento.
	Em grupo, nada é feito de forma individual.
	Com o pessoal da área.
	Em conjunto com os colegas de área.
	Pelos objetos de conhecimento.
Pela interpretação das habilidades e eixo temático.	

<b>Abordagem metodológica/Cronológica</b>	Através de projetos integradores e pesquisa de materiais aliados às ideias das aulas de formação do professor.
	Por conhecimentos transversais e resoluções práticas, criativas, lúdicas.
	Por tópicos.
	Com novas metodologias.
	De forma cronológica.
	Pesquisando muito, já que não temos acesso a material.
	Deixei uma matéria para cada.
<b>Ênfase no vestibular</b>	Organizei de forma a preparar para vestibular das grandes universidades do estado.

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Os caminhos percorridos pelos professores foram distintos nas suas escolhas. Na mesma escola, foi possível identificar opções de seleção e organização do conhecimento em formatos diferentes. Uma grande representação dos professores **seguiu a matriz de referência** para organizar seu planejamento. Nessa opção, podemos supor, em primeira análise, que não houve discussão e aprofundamento na escola sobre como seria a implementação do currículo do NEM com seus novos conhecimentos. As frases recorrentes de que *foi seguido ou de acordo* com a SEDUC expressam aplicação, tradução e conformidade com o já descrito, ou seja, a atuação da escola e seus atores na política curricular, nesse caso, é nula. Há uma conformação com o já dito e prescrito, uma BNCC que se aplica no RCG e posteriormente se aplica na escola, no planejamento.

Outro grupo de professores optou por olhar **os contextos e necessidades dos estudantes** realizando sondagens, identificando as lacunas da aprendizagem provindas da pandemia, ou ainda, do que o estudante gosta ou sente necessidade. Esses professores adjetivaram o seu planejamento como contextual, propondo conteúdos a partir do que é importante na vida do estudante em seu contexto. Essa opção curricular é notável e provável em muitos currículos brasileiros. Uma outra opção realizada foi dos professores que seguiram **a linha do tempo ou a cronologia aplicável** aos conteúdos para melhor compreensão, propondo já soluções metodológicas com práticas criativas, com eixos temáticos ou por tópicos. Essa chave de leitura é bem frequente, em alguns componentes curriculares, também prevista nos livros didáticos, em que há uma ordem clássica de desenvolvimento do conteúdo: do mais simples ao mais complexo; do mais antigo ao mais novo; dos que exigem pré-requisitos. Quanto a isso, provocamos a pensar Gert Biesta (2013):

As questões sobre conteúdo e objetivo da educação são portanto questões fundamentalmente políticas. Deixar uma resposta a essas questões a cargo das forças do mercado – e todos sabemos como os mercados podem ser manipuladores para assegurar seu próprio futuro – priva-nos da oportunidade de ter uma voz democrática na renovação educacional da sociedade (BIESTA, 2013, p. 42-43).

Quando trazemos para a análise o termo conteúdo, observamos ainda uma conotação difusa tanto no texto do RCG quanto nas expressões empreendidas pelos professores. O próprio RCG registra: “os conteúdos deixam de ser centrais e passam a ser instrumentos para desenvolver competências e habilidades individuais e coletivas” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 214). O conteúdo é parte inerente e necessária à construção simbólica da aprendizagem significativa, o que precisamos, por vezes, é desvinculá-lo do conteudismo e cientificismo cartesiano que corrompe as oportunidades formativas da escola. Cabe romper as fronteiras e os polos distintos que ainda atrapalham e responsabilizam a escola por ser tradicional, conservadora, retrógrada *em oposição à cultura, à subjetividade, à individualidade, à motivação e tantos outros motivo*. Os efeitos dessa crise na educação podem gerar o enfraquecimento das verdades que configuram o currículo e servem para questionar a hegemonia e a legitimidade de certos conhecimentos disciplinares em detrimento de outros. O próprio RCG precisa ser questionado nesse sentido quando diz:

Os conteúdos, na atual BNCC para o Ensino Médio estarão presentes, mas não serão centrais. O mais importante, no processo de aprendizagem, é desenvolver as potencialidades dos estudantes, as competências e as habilidades, empreender esforços e desenvolver metodologias para que todos e todas sejam protagonistas, se emancipem, sejam cidadãos com conhecimento. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 216).

Carmem Tereza Gabriel nos adverte (2018, p. 48):

Ao invés de insistirmos em classificar ou em negar a possibilidade de classificação do conhecimento escolar como verdadeiro e objetivo tal como significado em uma cadeia equivalencial até então hegemônica, não seria mais produtivo analisar os dispositivos que produzem a fronteira da mesma, reativando o seu sentido político, trazendo a lembrança da contingência de toda ordem social produzida?

Ou seja, o convite é justamente sair dos antagonismos que reduzem o conhecimento da escola com o valor de verdade cujo sentido também é político e contextual. Afinal, definir quais conhecimentos escolares devem ser escolhidos pressupõe distinguir antes os elementos que os diferenciam para poder distinguir suas equivalências – habilidades, competências, conteúdos, valores, objetos de aprendizagens, objetivos de aprendizagem. Não podemos tratá-los como sinônimos sem antes produzir a diferenciação do que é e o que não é conhecimento escolar.

Desse modo, a seleção de conhecimentos escolares não poderá se preocupar apenas com critérios de identidade e contextualidades, como se esse fossem os únicos critérios de uma escola democrática, tampouco se definiria por uma base comum que prevê apenas aprendizagens essenciais, mas deverá responder, de forma adequada ao contexto

contemporâneo, o verdadeiro sentido de ciência, de conteúdo, de cultura, de experiência e de conhecimento escolar. Nessa compreensão, o currículo é um itinerário educacional com ações formativas com identidade cultural, histórica e socialmente contextual, em todas as abordagens ou concepções diferentes que definem os conhecimentos escolares.

[...] o conhecimento, historicamente sistematizado pelas comunidades científicas, não pode ser concebido como uma racionalidade instrumental, uma técnica que legitima relações de poder enredadas nas práticas escolares convencionais. A racionalidade emancipatória inverte essa situação, colocando o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos. (SAUL; SILVA, 2011, p. 14).

Outra concepção a ser destacada nessa análise é o planejamento por área de conhecimento, uma vez que o RCG fez essa opção curricular. Perguntamos igualmente aos professores *como foi realizado esse planejamento, uma vez que identificamos um deslocamento bastante grande na descrição de todas as habilidades somente na área*. As respostas dissertativas levaram-nos à seguinte categorização *a posteriori*: *o planejamento da área não aconteceu; aconteceu em diálogo com a área; foi realizado a partir da matriz de referência ou foi realizado por temas e projetos*. Vejamos, no quadro 15, em caráter de síntese, as compreensões dos professores.

Quadro 15 - Categorias analíticas sobre planejamento por área de conhecimento

<b>Não aconteceu planejamento da área</b>	Simplesmente não planejamos a área. Só planejamos o conteúdo. Anteriormente as três disciplinas da área estavam bem mais conectadas. Agora cada disciplina segue sozinha.
	Isso não aconteceu nas escolas, somente organização por componente.
	Não houve planejamento de área.
	Não fiz nada de especial.
	Tendo um olhar para a minha disciplina que é língua portuguesa e literatura.
	Não organizei.
	Não foi organizado.
	Ainda não pois no turno da noite os anos que atendo, ainda seguem currículo antigo.
	Não há tempo e espaço para planejarmos coletivamente, nem mesmo na área.
<b>Matriz de referência</b>	Pela matriz distribuída.
	Através de planilha enviada pela Seduc.
	De acordo com a BNCC.
	Na nossa área também nos orientamos em principal pelo RCG.
	Pensando a interação do meio com a habilidade de organização textual.
	Segui sugestões.
<b>Diálogo na área de conhecimento</b>	Em reunião com a área, decidindo os objetos do conhecimento.
	Em conjunto com os colegas de área.
	Reunião com colegas da área.
	Com meus colegas, de linguagem.
	Com os colegas da área.
	Conversando com colegas.
	Em grupo, com todos os componentes da área.
	Reunião com colegas da área.

	Estamos organizando.
<b>Por temas e projetos</b>	Com temas flexíveis organizando debates e demais metodologias de forma dinâmica.
	Por projetos interdisciplinares e transdisciplinares.
	Por temas.

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

A grande maioria dos professores registra que, ao implementarem o novo currículo do ensino médio, totalmente organizado por área de conhecimento, não houve essa ação de planejamento. Há ainda um trabalho por componente curricular somente, sem articulações conceituais, metodológicas e avaliativas por área de conhecimento. O professor A relata um rompimento e um regresso no planejamento de área na sua escola: *“Simplesmente não planejamos a área. Só planejamos o conteúdo. Anteriormente as três disciplinas da área estavam bem mais conectadas. Agora cada disciplina segue sozinha”*. O professor B registra o fator tempo como empecilho dessa ação coletiva: *“Não há tempo e espaço para planejarmos coletivamente, nem mesmo na área”*.

Outro diagnóstico que chamou atenção novamente foi a ação de adotar a matriz de referência como um “modelo a ser seguido” conforme trata o professor que descreve: *“Através de planilha enviada pela Seduc”* e ainda outras ações que insistem em permanecer na metodologia de projetos interdisciplinares e temas transversais.

Aprofundando a compreensão de como atuaram e compreenderam a seleção e a organização do conhecimento escolar no novo currículo, uma ação importante é o alinhamento horizontal para todo o percurso de aprendizagem desse jovem, ou seja, as competências, habilidades e conteúdos que serão trabalhados ao longo de todo o percurso do ensino médio. Dessa forma, perguntamos *como os professores organizaram os conteúdos para os três anos do Ensino Médio, se fez alguma seleção e como fez*. As categorias *a posteriori* foram as seguintes: *conhecimentos relevantes; adequação da carga horária; matriz de referência; foco no vestibular e contexto e aprendizagem do estudante*. Os professores descrevem como fizeram.

Quadro 16 - Categorias analíticas do planejamento do currículo do Ensino Médio

<b>Conhecimentos relevantes</b>	Foi feita uma seleção dos conteúdos mais relevantes a serem trabalhados.
	Sim, fiz uma divisão pra que todos os anos sejam contemplados com os objetos básicos do conhecimento
	Sim, fiz seleção para o mais importante após o EM, como cursos técnicos e ensino superior. Não há tempo para trabalhar tudo que colocaram.
	Pautado nos conteúdos que precisam seguir uma sequência, dialogando com alunos e suas necessidades e escolhendo prioridades.
	Recebemos a listagem dos conteúdos e retiramos algumas coisas que simplesmente não faziam sentido para determinado ano de estudo.
<b>Adequação da carga horária</b>	Estamos redistribuindo todos os conteúdos trabalhados ao longo de três anos na proposta vinda pela BNCC. Ex. Disciplina de Biologia. Ao invés de dois

	períodos em cada ano do ensino médio, a partir de 2023 teremos dois períodos no primeiro ano e dois no segundo... vai sobrar conteúdo, isso já sabemos.
	O conteúdo programático da escola foi estudado, excluindo os conteúdos, que mesmo importantes, não haveria tempo de se trabalhar, em função da redução da carga horária da base.
	Como a área de natureza não vai ser trabalhada nos três anos, realizou-se a seleção de fechamento de conceito visto no ensino fundamental em habilidades para dois anos.
	Por tempo cronológico.
<i>Matriz de referência BNCC e RCG</i>	Organizei de acordo com a BNCC. Seguindo as competências e habilidades propostas no documento.
	De acordo com a base curricular.
	Sim. De acordo com o cronograma já previsto no componente curricular, selecionamos a ordem das habilidades.
	No Aprende Mais e com a Avaliação do Avaliar é tri selecionei os conteúdos dos anos que administro na escola.
	Minha organização foi em base do RCG.
	Conforme matriz curricular.
<i>Foco no vestibular</i>	Organizei com foco em vestibular.
	Sim, fiz seleção para o mais importante após o EM, como cursos técnicos e ensino superior. Não há tempo para trabalhar tudo que colocaram.
<i>Contexto e aprendizagem do estudante</i>	Selecionei os conteúdos, sempre visando a realidade da turma. Também fiz adaptações para trabalhar em prol da aprendizagem de meus alunos.
	Pautado nos conteúdos que precisam seguir uma sequência, dialogando com alunos e suas necessidades e escolhendo prioridades.
	Sim. Através da relevância para a realidade dos alunos.
	Apenas revisão diagnóstica do déficit de aprendizagem em meio ao ensino remoto.
	Sim a partir das necessidades dos alunos.

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Face aos dados explicitados, fica evidente que houve seleção de conhecimentos escolares, uma vez que os professores especificaram que fizeram cortes, opções e divisão deles. Na primeira categoria, foi possível aferir que o critério de escolha foi a partir de **conhecimentos que tenham sentido** que sejam importantes e relevantes. Outra identificação proeminente foi sobre **a adequação dos conteúdos à carga horária**, referindo-se à falta de tempo no caso dos componentes que não vão ser ofertados em todos os anos. Reverbera essa opção do professor A: “*Como a área de natureza não vai ser trabalhada nos três anos, realizou-se a seleção de fechamento de conceito visto no ensino fundamental em habilidades para dois anos*”.

A organização do currículo **segundo a matriz** também foi uma opção de alguns professores que explicitaram que adotaram as competências e habilidades propostas no documento da BNCC e do RCG, além de um professor sinalizar que seguiu as matrizes dos

programas Aprende Mais<sup>33</sup> e Avaliar é tri RS<sup>34</sup>. **O vestibular** perde cada vez mais sua força e decisão no currículo tanto que apenas dois professores citaram que selecionaram os conteúdos com foco no vestibular. Já **o contexto e a realidade** do estudante foram bem considerados, como destaca o professor A: “*Selecionei os conteúdos, sempre visando a realidade da turma. Também fiz adaptações para trabalhar em prol da aprendizagem de meus alunos.*”. Esse professor descreve uma escuta sensível à turma e **adaptações necessárias ao contexto** dela. A mesma atitude retrata a professora B: “*Pautada nos conteúdos que precisam seguir uma sequência, dialogando com alunos e suas necessidades e escolhendo prioridades*”. Outro contexto que impactou drasticamente a implantação do novo ensino médio é retratado pelo professor C, isto é, **a pandemia**: “*revisão diagnóstica do déficit de aprendizagem em meio ao ensino remoto*”. Os significantes *seleção e adaptação* retratam que alguns professores das escolas-pilotos investigados fizeram as devidas marcações no novo currículo.

Coadunamos a ideia de que é na escola que o currículo precisa ser atuado e assim repensado, transcrito, adaptado, selecionado e compreendido, assim como considerados os contextos e os sujeitos. Carmem Tereza Gabriel (2018, p. 45) elucida que a “instituição escolar [é o] lócus no qual o conhecimento, que nos interessa focalizar, é pensado, definido, produzido, organizado, compartilhado, ensinado e aprendido”.

Nessa compreensão, a diversidade curricular é salutar a proposta pedagógica de cada escola e não a padronização e o currículo meramente prescritivo:

Aponta-se igualmente que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos (ANPED/ABdC, 2015).

E por fim, perguntamos aos professores se eles *selecionaram conteúdos e habilidades e como fizeram*. Interessou-nos saber quais as estratégias usadas para pensar o novo conhecimento escolar disposto. Dos 35 investigados, apenas quatro registraram que não fizeram

---

<sup>33</sup> **Aprende Mais:** Programa de recuperação e aceleração da aprendizagem do RS. O Aprende Mais busca trabalhar em cima das fragilidades pedagógicas identificadas nos estudantes da rede estadual após o longo período sem aulas presenciais. A formação se destina aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática de todas as Etapas da Educação Básica.

<sup>34</sup> **Avaliar é Tri RS:** é uma avaliação diagnóstica realizada pela Seduc, bimestralmente no ano de 2022 no RS. O objetivo é aferir continuamente o aprendizado dos estudantes e elaborar as intervenções pedagógicas necessárias. A primeira edição foi aplicada nos dias 14 e 15 março para 624 mil estudantes de 2.147 escolas estaduais.

nenhuma seleção, isso significa que seguiram o que foi disposto no RCG, não atuando e adequando o currículo. Os demais sinalizaram que fizeram opções de seleção as quais categorizamos *a posteriori* nas seguintes questões: *relevância do conteúdo; cronologia do conteúdo; matriz de referência; estratégias metodológicas; avaliação de larga escala - avaliar é tri; realidade do aluno*. Melhor dizendo, cada professor, ainda que tenha expressado de forma breve, utilizou-se de algum recurso de análise, compreensão e seleção do novo currículo que abaixo sintetizamos.

Quadro 17 - Categorias analíticas da seleção do conhecimento do NEM

<b>Relevância do conteúdo</b>	Sim, fiz seleção para o mais importante após o EM, como cursos técnicos e ensino superior. Não há tempo para trabalhar tudo que colocaram.
	Valor Cultural.
	Sim, os mais significativos.
	Pelos objetos de conhecimento.
<b>Cronologia do conteúdo</b>	De acordo com a organização cronológica do tempo histórico e de acordo com a importância e relevância social do conteúdo
	Sim. Pensando numa lógica natural para o estudo da Biologia. O problema é que não estamos conseguindo fazer isso devido aos conteúdos que foram ofertados para cada ano. Buscamos deixar aqueles mais próximos à realidade do estudante e também alguns conteúdos que sabidamente são cobrados no Enem ou em vestibulares.
<b>Matriz de referência</b>	Sim. Associando os conteúdos com as aprendizagens que a BNCC dispõe no documento.
	Selecione com base na LDB.
	Sim. Pesquisando na RCG.
	Sim, de acordo com o referencial recebido
	Respondendo aos conteúdos listados na questão anterior. Infelizmente é só um processo de recorta e cola de um documento padronizante que é cópia da BNCC.
	Minha organização foi baseada no RCG, onde busco relacionar os conteúdos e as habilidades mais significativas.
	Sim, através do que foi disponibilizado pela Seduc
Sim, realizando leitura das habilidades que realmente a BNCC solicita com habilidades voltadas para o uso no cotidiano.	
<b>Estratégias metodológicas</b>	Programação, com simuladores online.
	Os conteúdos selecionados são difíceis para os alunos, sendo que a maioria ficou dois anos com aulas remotas. Portanto, optei por um trabalho em grupos, para apresentarem os conteúdos que foram sorteados.
	Já focava em conhecimentos transversais, avaliações qualitativas, resoluções de problemas, desenvolvimentos potenciais e transdisciplinaridade, então adequiei a nova situação. Foi automático, sem resistência ou desconto.
	Sim usando muitos textos com temas atuais incluindo gramática.
	Através de bibliografias atualizadas.
<b>Avaliação de larga escala Avaliar é Tri</b>	Sim. Busquei contemplar todo o conteúdo aplicado na prova Avaliar é tri
<b>Realidade do aluno</b>	Sim. Fiz leituras e selecionei aqueles conteúdos condizentes com o perfil da série.
	Sim, selecionamos de acordo com o que achamos ser mais importante no dia a dia do aluno.

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Ficou evidente, a partir da coleta de dados, que a grande maioria dos professores selecionou ou melhor organizou os conhecimentos a partir do que foi encaminhado pela Seduc, não havendo um processo de atuação na seleção e problematização desses conhecimentos, isto é, seguiram apenas o que foi prescrito, o que já estava pronto e orientado. Esse diagnóstico só reproduz o que o próprio documento legitima acerca do conhecimento: “para apoiar a ação educacional e proporcionar a compreensão das novas conceitualidades pedagógicas, este RCGEM indica aos professores *substituir a ideia de conteúdos pela de objetos de conhecimento*”, ou ainda: “*os conteúdos, na atual BNCC para o Ensino Médio estarão presentes, mas não serão centrais*” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 214 e 216, grifo nosso).

Como garantir uma escola de qualidade para as juventudes sem conteúdos? Defendemos que o conhecimento escolar é elemento central, por isso toda vez **que ele é secundarizado, a escolarização da juventude está comprometida e fracassada**. Na ideia de Young (2014, p. 200), a “ascensão epistêmica requer disciplinas para estabelecer marcos e fronteiras conceituais, de forma que os alunos possam de fato ‘ascender’”. Apoiados nessas discussões de Michael Young (2016, p. 33) corroboramos que o “conhecimento poderoso” começa com duas afirmações: (i) há um “melhor conhecimento” em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento.

Além do aspecto acima mencionado, as teorias curriculares críticas denunciam o caráter ideológico presente na organização e na seleção dos conhecimentos escolares que, ao longo das décadas, tem estado a serviço do economicismo da educação e da cultura dominante questionando a relação entre educação, poder e identidade. Assim, não se questiona a seleção dos conhecimentos, pois essa ação é inevitável e importante na compreensão e atuação do currículo, uma vez que não é neutro, mas questionamos *como* selecionamos e *quais* são selecionados em detrimentos de outros, por vezes negando ou subalternando processos de significação do conhecimento escolar. Carmem Tereza Gabriel apresenta sendas:

Propomos operar com um sentido de conhecimento escolar que permita que outras definições/articulações entre cultura/ciência/conteúdo possam emergir. Definir conhecimento escolar como estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos pode abrir outras possibilidades de pensar essa relação (GABRIEL, 2018, p. 44).

Nesse sentido, à guisa de finalização dessa análise, explicitamos algumas ponderações e constatações cruzando os dados da análise documental e da atuação dos professores no currículo em implantação.

- *Quanto aos itinerários formativos*, parte flexível do currículo, ofertados pelas escolas pesquisadas, há a ausência do componente obrigatório da iniciação científica e as trilhas de aprofundamento retratam, pelos temas e conceitos escolhidos, em primeiro lugar, a falta de clareza a que se propõe essa parte do currículo e as escolhas aleatórias, desordenadas, pulverizadas e específicas de conhecimentos específicos que exemplificamos: mercantilismo; sonhar para planejar; utopias; uso de energia; literatura; danças festivas, entre outros detalhados no capítulo 6. A flexibilidade prevista, na nova ordem curricular, a partir dos itinerários de fato, precariza o conhecimento escolar. A segunda tensão identificada e explicitada pelos professores é que essas trilhas de aprofundamento serão desenvolvidas por professores aleatórios, ou seja, aqueles que possuem carga horária disponível. Assim, constatamos que, além de escolhas conceituais restritas, os IFs poderão não ter profissionais qualificados na área para o desenvolvimento do conhecimento. E o terceiro aspecto é que, a partir desses temas escolhidos, que ao nosso julgamento não correspondem aos anseios e necessidades das juventudes, não lhe será dado o direito de uma escolha de qualidade, inviabilizando a proposta anunciada de que cada jovem poderia escolher o seu cardápio de novos e atraentes conhecimentos. Nesse sentido, identificamos o equívoco em duplo sentido: a escolha que ficará restrita, na grande maioria das escolas a somente dois itinerários e um portfólio empobrecido de conhecimentos a serem escolhidos.

- *Quanto à seleção dos conhecimentos escolares* investigados a partir da elaboração, apropriação e atuação no planejamento, ficou evidente que a ação principal realizada pelos professores foi seguir a matriz de referência e adequar a carga horária explicitando padronização curricular e pouco espaço para criação e produção docente. Quatro hipóteses já elencadas podem ser o diagnóstico desse resultado: a falta de apropriação da escola do novo currículo; o impacto da pandemia no processo de implementação; a orientação padronizada proveniente da SEDUC e, por fim, podemos observar certa resistência/desmotivação e certa conformação para com o projeto curricular proposto. No quadro 18, percebe-se o cruzamento das três etapas investigadas na pesquisa quanto à seleção do conhecimento escolar.

Quadro 18 - Seleção do conhecimento escolar no currículo do ‘novo’ ensino médio

<i>Quanto à seleção no componente curricular</i>	<i>Quanto à seleção na área de conhecimento</i>	<i>Quanto à seleção no currículo do EM</i>
--	---	--

Matriz de referência – RCG e BNCC	Matriz de referência – RCG e BNCC	Matriz de referência BNCC e RCG
Contextos e necessidades do estudante		Contexto e aprendizagem do estudante
Área de conhecimento/ Objeto de aprendizagem	Em diálogo com a área de conhecimento	Conhecimentos relevantes
	Não aconteceu planejamento da área	
Abordagem metodológica/Cronológica	Por temas e projetos	Adequação da carga horária
Ênfase no vestibular		Foco no vestibular

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Com isso, voltamos a nos perguntar: qual o conhecimento que importa (STRECK, 2012), na sociedade da informação e do conhecimento? As novas formas de comunicação da informação e do conhecimento produzem modos de vida, valores, linguagens, *modus operandi* que desafiam a escola a cumprir a sua função social. A diversidade, a transversalidade, os interesses plurais e as desigualdades afetam a experiência do jovem na escola e incidem na sua relação com o conhecimento escolar, assegurando ou não as aprendizagens formais.

Vale acentuar que a educação, enquanto projeto coletivo de formação humana, cultural e intelectual, busca sempre dar respostas aos contextos individuais de seus sujeitos e, por consequência, da própria sociedade. Desse modo, qualquer análise produzida em educação precisa considerar os indivíduos que participam e atuam no processo; o contexto e sua complexidade; as racionalidades políticas, econômicas e sociais, culturais que a conformam. Por isso, qualquer análise educativa não deve descurar o currículo, pois é instrumento da escolarização e é a partir dele que se define o sujeito que se pretende formar, bem como os saberes, os conhecimentos e os valores que se ajustam a tal expectativa.

Em outros termos, investimos na ideia de que a escola tem sua função educativa, formativa e pedagógica, onde o conhecimento escolar sistematizado assume lugar de transformação, emancipação e problematização da ciência, dos fenômenos e da sociedade em que vivemos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é a urgência da mudança que impede a elaboração de projetos a longo prazo e a possibilidade de tentarmos prever o futuro. Pelo contrário, a ausência de projeto é que nos submete à “tirania do presente” (INNERARITY, 2009). E, quando isso acontece, a incessante tentativa de adaptação à mudança é vivida mais numa lógica de sobrevivência do que numa perspectiva de esperança. (MORGADO, 2013, p. 235).

Os impactos na educação foram visíveis nesses quatro anos de pesquisa no doutorado, entre eles: a implementação do novo ensino médio e todas as suas intercorrências e questionamentos acerca da legitimidade e qualidade educacional; a pandemia da covid-19, impactando mundialmente a vida da humanidade e atravessando bruscamente as escolas e as aprendizagens, além da inoperância do governo federal com relação à educação nesses últimos anos. A urgência da mudança é inegável na educação, porém o que constatamos, como discute José Carlos Morgado (2013), é uma ausência de projeto curricular democrático para o ensino médio brasileiro. Nesse sentido, discutir a reforma do ensino médio não é apenas se posicionar nos debates curriculares contemporâneos, mas, sobretudo, entrar na disputa por projetos de sociedade que mobilizam diferentes sentidos de conhecimento escolar, juventudes, currículos, ciência, docência e o papel da escola.

Mediante um forte processo de indução, sem o devido debate crítico e analítico acerca da escola para os jovens do século XXI, o NEM tentou trazer a inovação tão esperada: novos conceitos, novas nomenclaturas, novas estruturas curriculares e conhecimentos provenientes de habilidades e competências por áreas de conhecimentos. Mas, afinal, o que há de novo? Ou melhor, como esse novo tem sido implementado e atuado pelos professores do ensino médio? Que conhecimento escolar esse novo currículo postula? Como esse novo currículo considera as demandas formativas das juventudes? As análises, provocações e achados neste estudo buscaram produzir problematizações a esse currículo, com apostas de esperança na luta pela educação de qualidade para os jovens brasileiros.

Desde a sua primeira versão com a MP nº 746/2016, a implantação do NEM trouxe discussões atenuantes para o currículo do ensino médio: extinção de disciplinas consolidadas e importantes, como sociologia, filosofia, arte e educação física; possibilidade do exercício da docência a partir de notório saber; alteração da estrutura do currículo, distinguindo formação geral básica e itinerário formativo; ampliação de carga horária; educação integral em tempo integral; educação profissional como itinerário formativo; educação a distância; currículo por escolhas por parte dos alunos e possibilidade de financiamento de instituições privadas com recursos públicos para a formação dos jovens e professores.

As justificativas para a tal reforma – NEM – pautaram-se em quatro elementos deficitários no currículo do ensino médio: o baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em língua portuguesa e matemática; um currículo único para todos os jovens com excessiva carga horária; a falta de diversificação e flexibilização, e o baixo índice de alunos que ingressam no ensino superior. Esses entornos da reforma revelam suas disputas por hegemonia por um projeto formativo e de sociedade acerca das finalidades, do modelo de currículo e dos conhecimentos que deve ter o ensino médio brasileiro, caracterizando adequações às demandas econômicas e de mercado; desempenhos nas avaliações de larga escala associados à responsabilização individual e meritocrática e à profissionalização dos jovens. A reforma busca produzir jovens sujeitos trabalhadores, consumidores, adaptados à cadeia produtiva do capital e à sociabilidade, a partir de conhecimentos técnicos e práticos, o que Antonella Corsani (2003) e outros autores têm denominado de “capitalismo cognitivo”. Essa vinculação do ensino médio aos interesses da economia e do capitalismo é recorrente em nosso país desde a década de 1970, atribuindo à escolarização das juventudes um caráter fortemente instrumental, preparatório e de conhecimentos e habilidades específicas em detrimento de uma formação científica e integral. A mudança paradigmática a partir da emergência da sociedade do conhecimento afirma-o como nova fonte de produtividade e produção de riqueza, o que vários autores chamam de “economia do conhecimento” (ESTEVES, 2009). Assim, identificamos que as tecnologias de informação e o conhecimento se tornaram a nova mola propulsora da economia. Argumenta José Carlos Morgado (2013, p.225) que “a ideologia do livre mercado tenta perpetuar um modelo de sociedade norteado por valores e práticas relacionados a produtividade, competitividade, individualismo, meritocracia, excelência, eficiência e eficácia”. O mercado torna-se “a forma reguladora da sociedade” (TOURAINÉ, 1999) e não mais o Estado.

Parece-nos, desse modo, que as novidades do novo ensino médio buscam corresponder às expectativas provenientes de diagnósticos, projetos e soluções educacionais que atravessam a educação lançando exageros futuristas alusivos à necessária e rápida mudança da escola. Essa crítica exacerbada acontece na mesma proporção ao incentivo e quase endeusamento da inovação educacional. Ela ocupou centralidade nos discursos, “ora como antagonista da escola tradicional, ora como apologia a um novo espírito pedagógico fundamentado na atividade e em metodologia com foco na subjetividade do estudante” (SILVA, 2020, p. 179). Vivemos, segundo Silva (2020, p. 171), uma época dominada pelo culto à inovação “que se materializa em novos modelos organizacionais, investimentos na dimensão emocional e ênfase em currículos baseados em dispositivos de customização”. No entanto, não identificamos que o

novo ensino médio, que até no seu nome implementou a palavra novo, esteja correspondendo a tamanha necessidade e compromisso na escolarização dos jovens. Parece-nos que as sucessivas mudanças impressas no sistema educacional brasileiro não conseguiram ainda alcançar a tão almejada melhoria na aprendizagem, nem conduziram às igualdades de oportunidades no mundo do trabalho.

Nesse contexto, pensar a escola e o currículo em tempos de incerteza paradigmática, foi o esforço empreendido na pesquisa a partir do objetivo de analisar as concepções curriculares no processo de seleção, organização e compreensão do conhecimento escolar no currículo do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, a partir da implantação do Referencial Curricular Gaúcho, evidenciadas nas narrativas docentes. Os objetivos específicos foram percursos trilhados no propósito de analisar as políticas curriculares do Ensino Médio na última década, compreendendo os entrelaçamentos entre os conceitos de currículo e conhecimento escolar com os propósitos formativos da escola; compreender o conceito de conhecimento escolar evidenciado no Referencial Curricular Gaúcho; identificar quais concepções de conhecimento escolar foram operadas pelos professores das Escolas-piloto, na atuação da implementação do RCG; analisar os fatores operantes, na concepção docente, ao selecionar os conhecimentos escolares do Ensino Médio no planejamento curricular. Com esse intento, os argumentos desenvolvidos nesta tese buscaram apontar outras sendas teóricas para propor novas formas de pensar o conhecimento escolar historicamente sedimentado sem despolitizar o debate.

No contexto analisado de implantação da política e seu desmazelo ao conhecimento escolar, três diagnósticos ficaram evidentes a partir da pesquisa levantada: a) que a concepção de conhecimento escolar mostrou-se de caráter tecnicista, instrumental e utilitarista; com habilidades e competências restritas e reduzidas à área de conhecimento; b) que a racionalidade política da reforma é pautada na empresarização da educação e no neoliberalismo com dispositivos de gerencialismo, eficiência individual e desempenho, imprimindo marcas neoliberais no projeto formativo dos jovens; c) que a formação e a atuação do docente são precarizadas, desrespeitadas e desqualificadas. Passamos a discorrer cada uma delas.

Nas análises feitas acerca de como o professor selecionou, organizou e compreendeu o conhecimento escolar, os indicativos mais evidentes foram: seguiram a matriz de referência (BNCC E RCG); consideraram as estratégias metodológicas; selecionaram a partir da relevância do conteúdo; a partir da cronologia do conteúdo; levaram em consideração a avaliação de larga escala e o contexto e a aprendizagem do aluno. Poderíamos aferir que essas foram as concepções no processo de seleção de conhecimento escolar. Como a maioria dos professores, em todas as questões que se referiam aos conhecimentos escolares, apontou que

seguiu (aplicou) a matriz de referência nos seus planejamentos, identificamos, a partir da teoria da Stephen Ball, que a política curricular não foi atuada, e nos interrogamos: “Os professores simplesmente fazem sentido da política, reiteram-na, refratam-na, implementam-na? Ou a política também faz sentido dos professores, torna-os o que é e quem eles são na escola e na sala de aula, maquia-os, produ-los, articula-os” (BALL, 2016, p. 17).

Os itinerários formativos, a partir da análise levantada são questionados, nesta tese, quanto a sua natureza epistemológica, sua proposição metodológica e à extensiva carga horária que a ele é destinado (1200h). O Referencial Curricular Gaúcho, ao definir o conceito de IFs como “um conjunto de unidades curriculares (a) com carga horária pré-definida (b) cujo objetivo é desenvolver competências específicas (c) com possibilidade de escolha entre os estudantes (d), a partir do seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens e a qualificação para o mundo do trabalho”, apresenta quatro problematizações marcadas, quais sejam: (a) os conhecimentos escolares, traduzidos em unidades curriculares, são frágeis e se definem em diferentes temas, vivências e aprendizagens. Essas unidades podem contemplar projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, laboratórios, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudo, núcleos de criação artística, entre outros (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 21) ou ainda a imersão em temas transversais do interesse do estudante. (b) Ao definir carga horária por unidade, a ideia da fragmentação se acentua e se efetiva no contexto da escola, pois as 1200h propostas pela lei, tornaram-se fragmentos de experiências e temas, além de serem destinadas a conhecimentos práticos. (c) Essa carga horária ainda será organizada de maneira que nem todos os estudantes terão acesso ao mesmo conhecimento, pois será organizada nos dois itinerários que serão ofertados por estudante. (d) E, por fim, se acentua a finalidade de tal organização curricular que é a preparação profissional dos jovens ao mercado de trabalho, pois até mesmo poderá realizar aproveitamento de créditos nas unidades curriculares eletivas se comprovadas na prática ou em experiências laborais em trabalho supervisionado. Esse novo currículo considera conhecimentos práticos legítimos e flexíveis ao repertório juvenil, além de evidenciar que essa ‘parte’ do novo currículo, os itinerários formativos, é destinada à preparação para o mercado do trabalho e para resolver problemas práticos.

A estrutura curricular, desse modo, orienta e induz o sujeito a gerir-se no âmbito do desempenho para a concorrência e a relação com o mercado, ficando explícito, entre outros aspectos, que nos itinerários formativos os conteúdos serão práticos, experienciais e de acordo com a habilidade (do sujeito) e não dos objetivos de aprendizagem (da formação integral). Desse modo, identificamos que a concepção de conhecimento escolar, explicitada tantos nos

textos (análise documental) quanto nos contextos (questionário com professores) da reforma, remontam a uma visão fragmentada e reducionista do conhecimento escolar abalizando redução de carga dos componentes curriculares; priorizando português e matemática com foco nas avaliações estandardizadas; instituindo itinerários formativos com expressiva carga horária gradativa ao longo do processo de escolarização, sem obrigatoriedade de oferta em todas as áreas e ainda privilegiando ofertas que independem de qualificação docente especializada e recursos materiais e tecnológicos mais elaborados; flexibilização curricular como proposição de escolhas – oferta selecionada. Esses elementos configuram um currículo instrumental, utilitarista, com habilidades e competências restritas e tecnicistas, além das próprias escolhas serem limitadas de repertórios reduzidos de itinerários formativos em algumas áreas de conhecimento.

Nesse entendimento, corroboramos que racionalidade política da reforma do ‘novo’ ensino médio é pautada na economização ou empresarização da educação em que são geridos conceitos e estratégias no currículo de gerencialismo, eficiência individual, aprendizagem flexível, individualização e desempenho. Identificamos intentos privatista, empresarial e de mercado – reprodutor das desigualdades sociais – que se opõem às concepções de uma educação emancipatória, democrática e integral. Para além dos aspectos de eficientismo e competitividade, a pedagogia das competências adquiriu materialidade normativa para a organização do currículo das juventudes brasileiras, erigindo a dimensão instrumental da formação dos sujeitos para o mercado de trabalho com personalidades flexíveis e empreendedoras de si e individuais (DARDOT; LAVAL, 2016). Com tanta flexibilização, o currículo fica reducionista, privilegiando áreas que independem de qualificação docente especializada e recursos materiais e tecnológicos mais elaborados. Os desenhos curriculares propostos sinalizam para a intensificação das desigualdades, a responsabilização dos jovens pelas suas escolhas formativas e curriculares, o empobrecimento do conhecimento científico, a excessiva personalização do ensino, conformados pelas políticas neoliberais. “O que vemos são tecnologias pedagógicas individualizantes que traçam como horizonte formativo as possibilidades de diferenciação e visam a capitalização dos indivíduos” diagnostica, em entrevista, Roberto Rafael Dias da Silva (2022).

Essa nova política, ao convergir com a cultura pós-moderna, beira ao relativismo e ao “negacionismo científico” (D’ANCONA, 2018). O pragmatismo sobressai como verdade no campo da pedagogia das competências, para o qual as soluções imediatas para os problemas e o êxito na prática são decorrências de um conteúdo voltado para o saber-fazer, e a formação está pautada mais em desempenhos e condutas do que na mobilização complexa de

conhecimentos científicos e escolares. Os fundamentos epistemológicos da pedagogia das competências e algumas de suas características, como a exacerbação da dimensão ‘socioemocional’ da formação e a ênfase no empreendedorismo são evidenciadas na atual reforma, uma vez que os dispositivos curriculares de personalização, customização e diferenciação não são tratados a partir do conhecimento científico, mas das escolhas e necessidade individuais dos sujeitos e das demandas do mercado capitalista. Laval (2019, p. 29) argumenta que “o homem flexível e o trabalhador autônomo são as referências do novo ideal pedagógico”. Essa lógica que adentra a escola é resultante das sucessivas reformas que procuram responder mais às demandas econômicas do que aos imperativos formativos, pedagógicos e curriculares da escolarização dos jovens

Na prática, por vezes, o ensino é despolitizado (BALL, 2016), dadas as diferenças e divergências nas disposições e nas compreensões dos professores acerca do currículo, da aprendizagem e da necessária compreensão da mudança na escola. Ball (1994, p. 20) vai chamar de “implementação não criativa” ou “implementação performativa”, ou seja, as escolas se apropriam da política, mas dão respostas de implementação de forma que sirva apenas para fins de documentação pedagógica ou prestação de contas, e não para que ocorra, de fato, uma mudança curricular. Ou melhor articulando, algumas políticas justamente incentivam esse tipo de postura; logo, não dar respostas à política é também uma forma de resistência e negação ao que está posto.

Outra constatação foi a precarização, a desprofissionalização e a desmotivação do trabalho docente evidenciados nos seguintes aspectos: ao legitimar o notório saber a partir do art. 61 da LDB que versa sobre os profissionais da educação e autoriza contratação de outros profissionais que não docentes; ao não respeitar a formação técnica e ‘obrigá-los’ a dar aula de qualquer itinerário formativo mesmo sem qualificação própria, mas porque ‘sobrou’ carga horária; ao não discutir o novo currículo de forma adequada, expressiva, vagarosa e formativa; ao implementar o currículo durante uma pandemia, em que cenário era caótico e cheio de outros desafios (aulas online, cuidado com a vida e saúde, isolamento social, metodologias adequadas ao remoto, infraestrutura tecnológica, acesso aos estudantes) e ao legalizar o ensino a distância sem estrutura física e capacitação docente adequadas. Esses elementos são suficientes para diagnosticar a precária implantação do NEM para a educação brasileira. Os docentes expressam descaso com a sua formação: *“Foram suficientes pra que eu já tenha a noção de que vai piorar o ensino, descaracteriza as disciplinas, infelizmente nos formamos em uma determinada disciplina e esses itinerários desprezam essa formação”* (Professor A).

Ao final, como alternativa crítica ao desenvolvimento de políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, apostamos em três dimensões constituintes: a) a escola para o comum; b) uma governança escolar democrática como natureza política da escola; c) conhecimentos científico, crítico e social com vistas à reconfiguração dos conhecimentos escolares.

A dimensão do comum aqui prospectada é aquela que não se filia nem ao mercado e nem ao Estado, mas parte do entendimento de que, uma educação política, humana, potente, global, diversa e crítica deve prover processos, experiências e ferramentas aos sujeitos para que possam ter voz e capacidades para reconstruir o mundo de forma interdependente. O *comum* aqui é entendido como resposta ao projeto neoliberal e como horizonte da luta anticapitalista. (COLLET; GRINBERG, 2021).

Jordi Collet e Silvia Grimberg (2021, p. 153), em publicação recente, propõem que a primeira alternativa para reconstrução da escola a partir dessa compreensão é o “comum” como racionalidade educacional democrática e alternativa ao mercado: “Una racionalidad profunda, una lógica social transversal vinculada a la vez a los (bienes) comunes (adjetivos); a lo común (nombre); y al comunizar o hacer común (verbo)<sup>35</sup>”.

Lo común como racionalidad transversal nos conecta con otros saberes, otras formas de gobierno, otras subjetividades y otras formas de ser y estar em el mundo relacionadas con la interdependencia, el hacer-con la lentitud, el sentido compartido, la naturalización de la diversidad. (COLLET; GRIMBERG, 2021, p. 153).

Essa perspectiva denota construir escolas e projetos educativos para o comum, não só a partir das políticas, mas também a partir da dimensão subjetiva das identidades e do cotidiano das relações na escola. Por meio da convivência democrática, a escola romperia com a individualização, fruto do sujeito neoliberal e gerencial e proporia novas identidades na escola do comum: relações recíprocas, fraternas, valorativas, compartilhadas e respeitadas na sua diversidade. Collet e Grinberg (2021) propõem, nessa nova governança, cinco ferramentas para construir a educação do comum: construir uma nova racionalidade educativa a partir do comum; repensar o poder; construir a escola com democracia e inclusão de todos como critério transversal; assumir que os sistemas educativos são democráticos e assim flexíveis e inclusivos e por fim dar centralidade ao projeto educativo para as identidades dos sujeitos que são plurais.

---

<sup>35</sup> Uma racionalidade profunda, uma lógica social transversal ligada ao mesmo tempo ao comum (bens); comuns (adjetivos); ao comum (nome); e por comungar ou tornar comum (verbo). (COLLET; GRIMBERG, 2021, p. 153, tradução nossa).

Ao pensar uma governança escolar democrática como natureza política da escola, reconhecemos ela como a principal instituição com a capacidade crítica e social para exercer o bem e a vida coletiva. A governança aqui está endereçada a mecanismos horizontais de poder, em que a participação provém de redes plurais e o conceito poder público supõe novas funções e instrumentos de governo (BOLIVAR, 2015). Esse pensamento combateria a lógica artilosa já introduzida na vida moderna a partir do neoliberalismo, ou seja, da sociedade da escolha individual; da fábrica do sujeito empresário de si ou neosujeito liberal (GUTIERREZ, 2014); do individualismo; do estigma de que o público é o problema; do consumismo exacerbado; da auto exploração voluntária (HAN, 2014); do desempenho como recurso individual.

O conceito de governança aqui cunhado propõe integração nas relações e com os atores que intervêm no funcionamento e na gestão da educação e não apenas formas administrativas de governar. A “responsabilização inteligente” (SAHLBERG, 2018) envolveria responsabilidade mútua, coletiva, profissional, e os resultados seriam medidos para além de indicadores objetivos e estratégias de controle, mas, implementação de comunidades coletivas corresponsáveis pelo compromisso com a qualidade educacional em todos os sentidos, cujo sentido do público adjetiva essa instituição. Esse entendimento se inscreve no movimento da defesa de uma escola pública laica e democrática para todos, compreendendo de forma alargada a função social e política dessa instituição nomeadas por Biesta (2012) de “qualificação, socialização e subjetivação”. O reconhecimento dessas funções da escola é importante no combate as visões mercadológicas e tecnicistas que atravessam o debate acerca do currículo do ensino médio.

Desse modo, como já referendado, o conceito que atribuímos a uma escola de qualidade diz respeito a, quando em seu currículo, se articulam os termos em razão de igualdade: conteúdo, ciência, teoria, conhecimentos, saberes e cultura. Não há hierarquização. Nesse sentido, pensar a dimensão política que constitui o conhecimento escolar significa olhar para a escola como lugar privilegiado de lutas por oportunidade, qualidade, diferença e igualdade.

A esse despeito, ao avançar no diagnóstico crítico, sustentamos a tese de que o currículo do novo ensino médio indica conhecimentos escolares na perspectiva instrumental e utilitarista, sendo marcado pelo retorno à centralidade das competências e habilidades e subordinado à racionalidade neoliberal. Desse modo, inviabiliza a educação democrática, científica e integral dos jovens brasileiros. Nesse sentido, entramos na luta política e epistemológica da escola como bem público, a fim de que ela promova conhecimentos escolares que contribuam para a ampliação de repertórios científico, social e cultural com vistas a uma formação integral.

Reiteramos que não optamos pelos binarismos experiência e/ou cultura e conhecimentos científicos e/ou escolares, mas propomos uma resposta nova que humaniza e científica a escola e suas relações com os sujeitos, contextos e com os conhecimentos. “Não se trata de reforçar hierarquias entre os diferentes conhecimentos, mas de considerar o papel desempenhado pelo conhecimento científico na produção do conhecimento escolar” (GABRIEL, 2013, p. 101) em que os conhecimentos científico, instrumental, cultural, crítico e social contribuirão para a reconfiguração dos conhecimentos escolares. Aponta-se igualmente que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996 e nos conhecimentos escolares, se expresse na multiplicidade de conhecimentos decorrentes da pluralidade e dos modos de compreender o mundo e nele intervir, e seja derivada da pluralidade dos atores sociais da escola.

Conteúdo não seria, nessa definição, sinônimo de conhecimento escolar, e sim de conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado. Dito de outra maneira, o termo conteúdo passa a ser significado como unidade diferencial que, quando incorporada à cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas de conhecimento científico. (GABRIEL, 2013, p. 101).

Comprendemos a necessidade de repensar o ensino médio a partir de novas bases epistemológicas e curriculares que superem a fragmentação do conhecimento escolar, a falta de sentido para os seus projetos de vida e o mundo do trabalho, além do abandono dos jovens nas escolas brasileiras. Nesse sentido, as escolas dos jovens e para os jovens necessitam promover conhecimentos escolares que contribuam para a ampliação de repertórios científico, social e cultural com vistas a uma formação integral e lhes dê condições de problematizarem o mundo e sua complexidade. Entendemos que o currículo é muito mais do que uma lista de habilidades instrucionais fortemente voltada para a formação técnica, que objetiva figuras subjetivas individualizantes e precárias. O currículo deve ser um lugar de formação de valores e proposição de uma vida em sociedade comum, democrática e esperançosa para produzir novas formas de ser e estar no mundo a partir da escola.

## REFERÊNCIAS

- ABIB, Maria Lucia V. dos S; PEREIRA, Marta M. Memória, cognição e afetividade: um estudo acerca de processos de retomada em aulas de Física do Ensino Médio. **Cienc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 855-873, 2016.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.05-06, pp.25-36, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021
- ABRAMO, Helena. Jovens da periferia no centro da cena política. **Teoria e Debate**, n. 197, 2020. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2020/06/12/jovens-da-periferia-no-centro-da-cena-politica/>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- ALMEIDA, George E. S. de. **Ciências e Cultura**: os desafios e possibilidades de (re)aproximação entre diferentes modos de conhecimento. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ANDRADE, Eduardo de Carvalho. Rankings em educação: tipos, problemas, informações e mudanças. **Estudos Econômicos** (São Paulo) [online]. 2011, v. 41, n. 2, p. 323-343. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-41612011000200005>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação)/ ABdC (Associação Brasileira de Currículo). Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Ofício n.01/2015/GR**, Rio de Janeiro, 9 nov. de 2015.
- APPLE, Michael W. **Can education change society?** New York: Routledge, 2013.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARDITO, Vera Lúcia Casagrande. Psicanálise e educação: algumas questões acerca do saber. 2015. 201 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. - São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BALL Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. Tradução: Alain François. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BALL Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. Tradução: Marcelo de Andrade Pereira. **Educação e Realidade**. 37 35(2), p. 37-55, maio/ago, 2010.
- BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, 18(2), p. 215-228, 2003.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Arnette. **Como as escolas fazem política**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen. Gobernanza neoliberal y democracia patológica. In: COLLET, J.; TORT, A. (Orgs.). **La gobernanza escolar democrática**. Madrid: Morata, 2016. p. 23-40.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. da G.S. **Pedagogia de Projetos na Educação Infantil-Porto alegre**. Grupo A, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. Capitalismo parasitário. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BEANE, James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, 2003.

BERNSTEIN, B. Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique. (rev. edition). Londres: Rowman & Littlefield. (1. ed. 1996). Londres: Taylor and Francis, 2000.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p.808-825, set./dez. 2012.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BORGES, Luís Paulo Cruz. **O futuro da escola**: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar. 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. Brasília: 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. *Censo da Educação Básica*: [Resumo Técnico 2020]. INEP/MEC. Brasília: 2021. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007). Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. *Documento final da CONAE*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. *Lei nº 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 11.494, de 20 de junho 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.]. Brasília: 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Diário Oficial da União. Brasília: 1996.

BRASIL. *Parecer 15/98; Resolução 03/98*. [Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio]. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica CNE/CEB. Brasília: 1998.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília: 2012.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. MEC. Brasília: 2001: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13559-ensino-medio-introducao>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica CNE/CEB. Brasília: 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. [Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular]. Diário Oficial da União, Seção 1, pp. 41 a 44. Brasília: 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. [Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio]. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília: 2012.

BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj (2000). **Contingencia, hegemonía, universalidad** – diálogos contemporáneos en la izquierda. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica, 2011.

CAMARGO, Silvio. Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial. **Pensamento Plural**, Pelotas, n. 9, p. 37-56, jul./dez. 2011.

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R.R.D. da. (2017). Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, 63, 173-190. Disponível <https://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00173.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620/1108>

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 189f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251292>. Acesso em: 24 jul. 2018.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CIABATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8185>

COLLET, Jordi; GRINBERG, Sílvia (Orgs.). **Hacia una escuela para lo común: debates, luchas y propuestas**. Madrid: Morata, 2021.

CONJUVE, Conselho Nacional da Juventude. *Relatório Nacional - Juventudes e a pandemia do coronavírus*. 1ª ed.. Brasília: 2020. Disponível em: <https://www.juventudeseapandemia.com>

CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe (org.). **Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação**. p. 15-32. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O conhecimento como resposta curricular à alteridade**. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CRUZ, Fátima Maria Leite. Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, 17 p., jun. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte anos da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). **Jornal de políticas educacionais**, v. 10, n. 20, p. 03-17, jul/dez, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**. [online]. 1998, n. 27, pp. 73-84.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-Verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake News**. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

DERRIDA, Jacques. **Dar la muerte**. Barcelona: Paidós, 2006.

DESCHAMPS, Eduardo. Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (orgs.). **Os desafios do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

DRUCKER, Peter F. A sociedade pós-capitalista. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUARTE, Newton. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./mar., 2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

ENGUITA, Mariano Fernández. Prefácio - A encruzilhada da instituição escolar. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 07-12.

ESCÁMEZ J, Gil, R. **O protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed; 2003.

ESTEVE, J. M. Educación y Globalización. La Sociedad y la Economía del conocimiento. **Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España**, España, n. 11, abr. 2009.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. **Para uma epistemologia da educação escolar**. 2017. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Currículo e emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 244-258, jul./dez. 2010.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória no 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.385-404, abr./jun. 2017.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados [online]**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio. **Trabalho necessário**, v. 17, n. 32, jan-abr, 2019.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar; TARTUCE, Gisela Lobo. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, São Paulo, 2004.

FERRETTI, Celso João. Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13672, mar. 2022.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *In*: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.º 73, 2000.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 63, p. 7-20, 2002.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era 'pós-socialista'. Tradução: Julio Assis Simões. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra de Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 88-130.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 104-130, jan./mar, 2016.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conteúdo-Rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, v. 45, n. 31, 15 abr. 2013.

GABRIEL, Carmem Tereza. Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar?. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 64, p. 25-58, jan./abr. 2018

GABRIEL, Carmem Tereza. Reforma do Ensino Médio: desafios ou ameaças para a construção de uma escola pública democrática: *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (Org.). **Os desafios do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

GALIAN, Claudia; SANTOS, Vinício. Concepções em disputa nos debates sobre a BNCC: educação, escola, professor e conhecimento. *In*: GODOY, Elenilton; SILVA, Marcio; SANTOS, Vinício (org.). **Currículos de matemática em debate**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

GARCÍA, J. Eduardo. **Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares**. Espanha: Díada Editora S. L., 1998.

GARCIA, Sandra R. O.; CZERNISZ, Eliane C. da S; PIO, Camila A. 'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GÓMEZ, Angel Pérez. Aprender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Los contenidos, una reflexión necesaria**. São Paulo: Cortez; Madrid, España: Ediciones Morata, 2017.
- GOODSON, I. F.; LINDBLAD, S. (Eds.). **Professional knowledge and educational restructuring in Europe**. Rotterdam Boston and Taipei: Sense Publishers, 2011.
- GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**. Barcelona: Herder, 2014.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. São Paulo: Record, 2016.
- HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019.
- ILLOUZ, Eva. **Intimidades congeladas**: las emociones en el capitalismo. Buenos Aires: Herder, 2007.
- JÚNIOR, Carlos Alberto Perdomo Fazenda. **Organização do conhecimento nas aulas de educação física em duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
- KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura. *In*: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- KOHL, Marta. **Algumas contribuições da Psicologia Cognitiva**. São Paulo: FDE, 1992. p. 47-51 (Série Ideias). Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_06\\_p047051\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p047051_c.pdf). Acesso em: 30 abr. 2021.
- KRAWCZYK, Nora, ZAN, Dirce. Educação e juventude sob fortes ameaças. **Boletim ANPED**, junho/julho, 2020.
- KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 759-769, set/dez, 2011.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LACLAU, Ernest. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LAVAL, Christian. *Foucault, Bourdieu e a Questão Neoliberal*», *Geografares* [Online], 31 | 2020, posto online no dia 17 dezembro 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/geografares/922>. Acesso em: 28 ago. 2022.

LAVAL, Christiani. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, n.34, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698177494>. Acesso em: 12 fev. 2023.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, v.32, n.117, p.1067-1084, out./dez. 2011.

LEMOS, Guilherme MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**. v. 25., p.57-73, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 25 jul. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra de Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016

LOPES, Alice Casemiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/963/pdf>. Acesso em: 15 de fev. de 2020.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar em Química: processo de mediação didática da ciência. **Química nova**, 20(5), p. 563-568, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/NcSWRsGPKSyvhY3FxxdNN5b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2021.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teoria do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

- MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014.
- MACEDO, Elisabeth. Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.
- MACHADO, Nilson José. **O conhecimento como valor**: ensaio sobre economia, ética e educação. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.
- MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.
- MALINA, Pedro. Democracia e governamentalidade neoliberal. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.14, n.41, p. 56-74, jun./set. 2021.
- MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. *In*: ARIOVICH, Laura. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 1996.
- MARTINEZ, Lucas da Silva. **“Eu não gostava nem odiava porque eu não entendia nada”!** Relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares no Ensino Médio. 2018. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2018.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos. Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MELUCCI, A. **O jogo do Eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr., p. 39-48, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3084>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MORGADO, José Carlos, (Des)propósitos da atual revisão curricular em Portugal. *In*: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Resende. **Currículo, conhecimento e avaliação**. Curitiba: CRV, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre, Ed. Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Evandro. O debate Foucault e Derrida: políticas da interpretação. *In*: LOPES, A.C.; SISCAR, M. (Orgs.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018, p. 13-37.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, n.15 (1), 77-87, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>. Acesso em: 25 jul. 2021.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Jorge A. de. **O professor de filosofia e o incômodo filosófico frente ao conhecimento**. 2017. 185 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014**: disputas, estratégias, concepções e projetos. 2017. 318 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PACHECO, José A. **Educação, Formação e Conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.

PACHECO, José A. **Inovar para mudar a Escola**. Porto: Porto Editora, 2019.

PACHECO, José A. Para a noção de transformação curricular. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 64-77, jan/mar, 2016.

PACHECO, José A. **Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?** Educação e sociedade, v. 21, n. 73, 2000.

PACHECO, José A. **Políticas Curriculares**: Referenciais para Análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José A. Um comentário ao texto conferencial de Michael Young. *In*: FAVACHO, André M. P.; PACHECO, José A.; SALES, Shirlei R. (orgs.). **Currículo**: Conhecimento e Avaliação. Curitiba: CRV, 2013, p. 49-73.

PACHECO, José A.; PESTANA, Tania. Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. **Educação**, 37(1), p. 24-32, 2014.

PEREIRA, Anna L. V. **Democracia x Meritocracia**: influências e impactos no conhecimento escolar. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

PEREIRA, Maria Z. da C.; PORTO, Rita de C. C.; XAVIER BARBOSA, Samara W.; DANTAS, Veridiana X.; DE ALMEIDA, Welita G. Diferença nas políticas de currículo. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2010. DOI: 10.15687/rec.v3i1.9110. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9110>. Acesso em: 28 jul. 2021.

PEREIRA, Wisley João. A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro: breve histórico e principais impactos. *In*: **Os desafios do ensino médio**. FERREIRA, Marieta M.; PAIM, Henrique (orgs). Rio de Janeiro: FGV, 2018.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Aprender a pensar para poder elegir. La urgência de una nueva pedagogia. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (comp). **Los contenidos, una reflexión necesaria**. São Paulo: Cortez; Madrid, España: Ediciones Morata, 2017.

PESTANA, Maria Inês. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016.

PINAR, William. **O que é a teoria do currículo?** Porto: Porto, 2007.

RAMOS, Ana Paula Batalha. **Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória**, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n.34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://icl.com.br/curso/democracia-e-autoritarismo-no-brasil>. Acesso em: 23 ago. 2022.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. *In*: EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. *Ensino Médio Gaúcho*. Seducrs. Porto Alegre: 2022. Disponível em: <https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/>

RIO GRANDE DO SUL. *Portaria no. 45, de 08 de fevereiro de 2018*. [Constitui comissão estadual para implementação da Base Nacional Comum Curricular e para elaboração do Referencial Curricular Gaúcho]. Seducrs. Porto Alegre: 2018.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho (RCG)*. Secretaria de Estado de Educação, Seducrs. Porto Alegre: 2018.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio (RCGEM)*. Seducrs. Porto Alegre: 2021.

RIO GRANDE DO SUL. *Resolução n 346, de 09 de outubro de 2019*. [Determina e orienta, em Regime de Colaboração, procedimentos para o monitoramento da implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e suas modalidades, no território estadual]. Conselho Estadual de Educação/CEEd. Porto Alegre: 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SAHLBERG, Pasi. **Lições finlandesas 2.0: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo?**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

SANCHO-GIL, Juana M. Innovación y enseñanza: de la moda de innovar a la transformación de la práctica docente. **Educación**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 12-20, 2018.

SANCHO-GIL, Juana M.; HERNANDEZ, Fernando. Inovação Educativa. *In: VAN ZANTEN, Agnés (coord.). Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 476-481.

SANT'ANNA, Thiago. **Uma proposta de aula sobre energia: articulações possíveis entre elementos da cultura escolar e do conhecimento escolar complexificado**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: [https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro\\_Boaventura.pdf](https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf) Acesso em: 25 jul. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Luana R. dos. **O conhecimento como especificidade da escola**. 2019. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**, n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 24, dez. 2011.

SCOTT, Peter. **The meanings of mass higher education**. Buckingham: Open University Press, 1995.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos *In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Los contenidos, una reflexión necesaria*. São Paulo: Cortez; Madrid, España: Ediciones Morata, 2017.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SEVERINO, Antonio J. A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação. *In: ROCHA, Doroty (org.). Filosofia da Educação: diferentes abordagens*. Campinas: Papirus, 2004.

SFREDO, Marta Luiza. **A produção da Neodocência no ensino médio na segunda metade do século XX: entre a eficiência pedagógica e a renovação curricular**. 2019. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9026>

SHULMAN, Lees. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb. 1987.

SILVA, Daiana Bastos da. **A constituição da flexibilidade no ensino médio brasileiro: estratégias políticas em ação**. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9245>

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 39, p. 82-105, mai./ ago. 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista [online]**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”. 2003. 305f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3ancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>

SILVA, Mônica Ribeiro da. O programa ensino médio inovador como política de Indução a mudanças curriculares: da proposta Enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista: Belo Horizonte**, v. 32, n. 2, p. 91-110, abr/jun. 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, p. 699-717, 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-12, 2020.

- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Inovações permanentes e desigualdades crescentes: elementos para a composição de uma teorização curricular crítica. *In: BOTO, Carlota et al. (orgs.). A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e inflexões.* São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 169-182.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ, Rio de Janeiro**, v. 3, n. 89, p. 869-900, out./dez. 2015.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.01, p. 127-156, mar. 2014.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 689-704, jul./set. 2013.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Estudos sobre o conhecimento escolar: tendências e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 12-16, jan./mar. 2016.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da; SFREDO, Marta Luiza. Políticas educacionais para o Ensino Médio: conhecimento ou capacitação? Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 881-896, 2016.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Denilson; VASQUES, Rosane Fátima. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 9, n. 1, p. 5-23, 2018.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da; VASQUES, Rosane; SILVA, Denilson (org.). **Apontamentos para uma agenda de pesquisa sobre as políticas curriculares no Brasil.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVA, Tomaz T. da. **O que produz e o que reproduz em educação:** ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVA, Mônica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.
- SIMONS; MASSCHELEIN. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. *In: LARROSA, J. (org.). Elogio da escola.* Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do Protagonismo Juvenil.** Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SPENCER, Herbert. **Educação**: intellectual, moral e physica. Rio de Janeiro-São Paulo-Recife: Laemmert & C. Livreiros Editores, 1901.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3 ed. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

STRECK, Danilo R. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012.

TERIGI, F. **Curriculum**: itinerários para apreender un território. Buenos Aires: Santillana, 1999.

TOURAINÉ, A. **Como sair do liberalismo?** Lisboa: Terramar, 1999.

VASQUES, Rosan Fátima. **A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras**: da promoção de oportunidades à diferenciação pedagógica. 2021. 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9734>

VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade [online]**, v. 28, n. 100, p. 947-963, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Acesso em: 25 jul. 2021.

VELASCO, Diego Bruno. **Narrativas de história do Brasil no Enem**: disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar. 2018. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

WELLER, Wivian. Juventudes no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p.134-154.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e Currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução: Tessa Bueno. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. *In*: FAVACHO, A. M.; PACHECO, J. A. SALES, S. R. (org.). **Currículo**: conhecimento e avaliação, divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013, p. 11-31.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005

**APÊNDICE****PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO DE PESQUISA****O CONHECIMENTO ESCOLAR PARA O ENSINO MÉDIO NA CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: UM OLHAR PARA A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES.**

Doutoranda: Shirley Sheila Cardoso  
Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

1. Nome da sua escola (esse dado não será divulgado):

2. Cidade de localização da escola:

3. Área de conhecimento na qual atua:

- Ciências Humanas
- Ciências da Natureza
- Matemática
- Linguagens

4. Há quanto tempo você atua no Ensino Médio?

- De 0 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- Mais de 20 anos

**Quanto ao conhecimento das Políticas Curriculares do Novo Ensino Médio**

5. Você conhece ou já leu os documentos do Novo Ensino Médio?

(questão dissertativa)

6. Se sua resposta foi sim, marque quais você já leu/estudou:

- Medida Provisória 746/2016
- Lei 13.415/2018 – Novo Ensino Médio
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução nº 3/2018
- Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – Resolução nº 4/2018
- Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio – Resolução nº 349/2019

7. Houve, na sua escola, formações de estudos e aprofundamentos dessas legislações e outros temas do Novo Ensino Médio?

- Sim
- Não

8. Se sim, quais temas foram trabalhados?

(questão dissertativa)

9. Quem ministrou essas formações?

- A equipe de coordenação da escola
- A direção da escola
- Convidados/palestrantes externos
- Profissionais da CRE

10. As formações a/o ajudaram a compreender a dimensão conceitual e organizacional do Novo Ensino Médio? Foram suficientes?

(questão dissertativa)

### **Quanto à Reforma do Ensino Médio**

11. O que mudou na sua escola no currículo do Novo Ensino Médio?

- O currículo modificou
- A carga horária ampliou
- Houve mais formação docente
- Foi repensado a metodologia de ensino
- Houve mudança no planejamento docente
- Houve mudança na avaliação da aprendizagem
- Os tempos e espaços da aula estão modificados

12. Na sua opinião, a atual reforma do Ensino Médio provocou inovação?

- Na estrutura física da escola
- Na proposta pedagógica
- No protagonismo do estudante
- No modelo de aula
- Na implantação da área de conhecimento
- Na implantação de itinerários formativos

13. Quais os itinerários formativos que são ofertados na sua escola?

(questão dissertativa)

14. Quem é o professor que está desenvolvendo os itinerários formativos?

(questão dissertativa)

15. Quanto ao projeto de vida, como está sendo ofertado? Quem é o professor que está trabalhando no desenvolvimento deste item?

(questão dissertativa)

**Quanto à Organização e à Seleção dos conhecimentos escolares do RCG**

16. Você identificou mudança nos conteúdos/habilidades e competências propostas no seu componente curricular no Referencial Curricular Gaúcho?

(questão dissertativa)

17. Qual a sua opinião quanto à organização curricular do RCG ser somente a descrição de competências e habilidades da área?

(questão dissertativa)

18. Como você organizou o planejamento do seu componente?

(questão dissertativa)

19. Como você organizou o planejamento da área?

(questão dissertativa)

20. Como você organizou os conteúdos para os 3 anos do Ensino Médio? Você fez alguma seleção? Se sim, como fez?

(questão dissertativa)

21. Você selecionou alguns conteúdos/habilidades? Como fez?

(questão dissertativa)