

Junior Bufon Centenaro

**DA LEI Nº 13.415/2017 AO REFERENCIAL
CURRICULAR GAÚCHO DO NOVO ENSINO MÉDIO:
PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO**

Passo Fundo

2023

Junior Bufon Centenaro

**DA LEI Nº13.415/2017 AO REFERENCIAL CURRICULAR
GAÚCHO DO NOVO ENSINO MÉDIO:
PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em educação, sob a orientação do professor Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

C397d Centenaro, Junior Bufon
Da Lei nº13.415/2017 ao Referencial Curricular Gaúcho do Novo Ensino Médio [recurso eletrônico] : processos de recontextualização / Junior Bufon Centenaro. – 2023.
2.9 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2023.

1. Educação e Estado. 2. Ensino médio. 3. Currículos - Avaliação. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 37.014

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Junior Bufon Centenaro

Da Lei n.13.415/2017 ao Referencial Curricular Gaúcho do Novo Ensino Médio: processos de recontextualização

A banca examinadora abaixo, APROVA em 22 de agosto de 2023, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Dr. Altair Alberto Fávero - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Monica Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Dr. Éder da Silva Silveira
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dr. Evandro Consaltér
Centro de Ensino Superior Riograndense - CESURG

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo carinho, cuidado e amor. Agradeço por compreenderem a ausência durante o período de pesquisa e construção desse trabalho.

À Mylene, pela presença, amor compartilhado e confiança depositada; obrigado por estar ao meu lado e me apoiar em meus sonhos e projetos!

Ao orientador, professor Dr. Altair Aberto Fávero, pelo incentivo constante na tarefa de pesquisar e escrever sobre educação; agradeço a amizade intelectual construída, as orientações e os ensinamentos que inspiram e encorajam à prosseguir com a trajetória acadêmica.

Aos amigos/as e colegas da Turma 2019 do curso de Doutorado em Educação do PPGedu/UPF, que compartilharam o processo formativo, sempre atentos aos passos dados, aos desafios e expectativas.

Aos integrantes do Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF), pelas intensas pesquisas e discussões, partilhas e produções; o grupo de pesquisa é essencial para a vida do pesquisador; agradeço aos coordenadores, Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, Profa. Dra. Carina Tonieto, pela acolhida e incentivo permanentes.

Aos professores da Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, da mesma forma aos demais docentes do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEdu-UPF), pelo aprendizado no decorrer do curso, no âmbito das disciplinas ministradas e nos diálogos instigantes.

Às professoras Dra. Monica Ribeiro da Silva, Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa; aos professores Dr. Éder da Silva Silveira e Dr. Evandro Consaltér, integrantes da banca examinadora, pelo auxílio oferecido no exercício de qualificar a escrita, lapidar os conceitos e indicar os melhores rumos para uma tese situada no campo de pesquisa em políticas educacionais.

Ao Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, pelo espaço de construção do saber, de formação humana e de pesquisa em educação.

À CAPES, pelo financiamento do curso, oportunizando-me condições necessárias para ingressar, realizar e concluir o Doutorado em Educação.

Aos meus pais Rosa e Jesuino; ao meu irmão Giovani;
à Mylene, minha companheira de vida.

Para mim o mundo é uma espécie de enigma constantemente renovado. Cada vez que o olho estou sempre a ver coisas pela primeira vez.

José Saramago

RESUMO

A presente tese teve por objetivo compreender o processo recontextualizador de elaboração do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCG-EM) e os deslocamentos de sentido gerados em relação ao discurso dos dispositivos oficiais nacionais do Novo Ensino Médio (NEM). O problema de pesquisa foi orientado pela seguinte pergunta: quais deslocamentos de sentido se evidenciam em relação aos enunciados oficiais nacionais do NEM, no movimento recontextualizador que produziu o RCG-EM? O referencial teórico adotado ancorou-se nas contribuições da teoria do dispositivo pedagógico de Basil Bernstein (1996; 1998) e seu conceito de recontextualização. Os estudos de Bernstein vem sendo empregados nas análises das políticas curriculares, especialmente para a compreensão dos deslocamentos que textos e discursos sofrem ao circularem entre os contextos e instâncias de governo e, destes, para as escolas. Esse emprego foi atestado pelas pesquisas de Moraes e Neves (2001; 2007), Silva (2008; 2014), Mainardes (2006), Mainardes e Stremel (2010), Silva (2010), Lopes e Macedo (2011), Silveira, Silva e Oliveira (2022), Oliveira e Silva (2023), as quais configuram-se como referências teóricas fundamentais da tese no que concerne à perspectiva analítica da recontextualização da política curricular. O método utilizado foi o analítico-hermenêutico, pois desenvolveu-se categorizações, codificações, ordenamentos e reagrupamentos de dados e informações, bem como análises descritivas e reflexivas do campo investigado, ao mesmo tempo em que se assumiu uma postura hermenêutica mediante a relação circular entre o pesquisador e o objeto/campo investigado. Os procedimentos adotados para produção dos dados foram a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com professores redatores do RCG-EM. A pesquisa orientou-se pelas seguintes hipóteses: (i) apesar de haver orientações nacionais explícitas sobre como escrever e implementar o currículo estadual, tais informações e orientações, ao serem recebidas, são reinterpretadas com base na cultura e biografia dos atores; (ii) a elaboração de um documento curricular do território estadual a partir de dispositivos de âmbito nacional exige interpretação, permeada por consensos e dissensos quanto aos sentidos e significados, que tornam a construção do texto curricular um processo criativo único em cada local; (iii) mesmo que a recontextualização seja inevitável, ela pode variar, pois, a depender de como ocorre o processo, pode produzir um texto curricular muito semelhante, mas, também, apresentar um resultado bastante diverso daquele que tomou como ponto de partida. Dentre os resultados principais da pesquisa destacaram-se os seguintes: (i) a concepção de professor no RCG-EM como autor do currículo, produtor de saberes e sujeito da práxis, distanciou-se daquela identificada no discurso oficial nacional do NEM, que define o professor como sujeito adaptável e padronizado, unilateralmente alinhado ao currículo por habilidades e competências; (ii) o RCG-EM não excluiu a construção do Projeto Político Pedagógico, diferentemente do discurso oficial nacional do NEM; (iii) a abordagem do projeto de vida no RCG-EM buscou superar uma visão estreita focada apenas em reduzi-lo ao empreendedorismo; (iv) verificou-se que o Referencial não se omitiu em relação a questões como igualdade de gênero, superação do sexismo, racismo, homofobia e outras formas de preconceito e violência, praticamente ausentes nos documentos oficiais nacionais que estruturaram a reforma do ensino médio. No entanto, os resultados evidenciados não representaram uma ruptura ou transformação em relação a essa reforma. Como conclusão geral afirma-se que a essência do NEM foi mantida, haja vista que o processo de elaboração do RCG-EM não conseguiu aumentar a carga horária da formação geral básica e nem alterar o profundo problema dos itinerários formativos. Desse modo, pode-se dizer que não houve propriamente deslocamentos de sentido, mas hibridizações e adições de sentidos que, apesar da relevância, não modificaram o núcleo do NEM, profundamente dualista e aprisionado aos interesses neoliberais.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Recontextualização. Política Curricular. Bernstein.

ABSTRACT

The following thesis aimed to comprehend the recontextualization process in the development of the Rio Grande do Sul State Curriculum for High School (RCG-EM) and the shifts in meaning generated concerning the discourse of national official devices for the New High School (NEM). The research problem was guided by the following question: What shifts in meaning are evident in relation to the national official statements of the NEM in the recontextualizing movement that produced the RCG-EM? The theoretical framework adopted was based on the contributions of Basil Bernstein's theory of the pedagogic device (1996; 1998) and his concept of recontextualization. Bernstein's studies have been employed in the analysis of curricular policies, especially based on the understanding of the shifts that texts and discourses undergo when circulating between governmental contexts and instances and, from these, to schools. This application has been confirmed by the research of Morais and Neves (2001; 2007), Silva (2008; 2014), Mainardes (2006), Mainardes and Stremel (2010), Silva (2010), Lopes and Macedo (2011), Silveira, Silva, and Oliveira (2022), Oliveira and Silva (2023), which constitute fundamental theoretical references for the thesis regarding the analytical perspective of curricular policy recontextualization. The analytical-hermeneutic method was employed, involving categorization, coding, ordering, and regrouping of data and information, as well as descriptive and reflective analyses of the investigated field, while adopting a hermeneutic stance through the circular relationship between the researcher and the investigated object/field. Data production procedures included literature review, document analysis, and semi-structured interviews with teachers who contributed to the RCG-EM. The research was guided by the following hypotheses: (i) despite explicit national guidelines on how to write and implement the state curriculum, such information and guidance, when received, are reinterpreted based on the culture and biography of the actors; (ii) developing a curricular document at the state level from national-level devices requires interpretation, permeated by consensus and dissensus regarding meanings and significances, making the construction of the curricular text a unique creative process in each locality; (iii) although recontextualization is inevitable, it can vary, as depending on how the process occurs, it can produce a curricular text very similar but also present a result quite different from the one it started with. Among the main results of the research were the following: (i) the conception of the teacher in the RCG-EM as the curriculum author, knowledge producer, and subject of praxis differed from that identified in the national official discourse of the NEM, which defines the teacher as an adaptable and standardized subject unilaterally aligned with the curriculum by skills and competencies; (ii) the RCG-EM did not exclude the construction of the Pedagogical Political Project, unlike the national official discourse of the NEM; (iii) the life project approach in the RCG-EM sought to overcome a narrow vision focused only on reducing it to entrepreneurship; (iv) it was found that the Reference did not omit issues such as gender equality, overcoming sexism, racism, homophobia, and other forms of prejudice and violence, practically absent in the national official documents that structured the high school reform. However, the evidenced results did not represent a rupture or transformation in relation to this reform. As a general conclusion, it is asserted that the essence of the NEM was maintained, considering that the process of developing the RCG-EM did not manage to increase the workload of basic general education or change the profound problem of formative itineraries. Thus, it can be said that there were not proper shifts in meaning, but hybridizations and additions of meanings that, despite their relevance, did not modify the core of the NEM, deeply dualistic and imprisoned by neoliberal interests.

Keywords: New High School. Recontextualization. Curricular Policy. Bernstein.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Textos oficiais analisados.	31
Quadro 2. Eixos dos itinerários formativos.	43
Quadro 3. Corpus da análise.	49
Quadro 4. Enunciados sobre o NEM e as fontes correspondentes.	51
Quadro 5. Síntese das etapas e passos da implementação.	71
Quadro 6. Atribuições dos professores redatores.	77
Quadro 7. Critérios para seleção de professores redatores.	78
Quadro 8. Estrutura do dispositivo pedagógico.	90
Quadro 9. Relatos do início dos trabalhos.	110
Quadro 10. Participação do Consed.	111
Quadro 11. Textos e documentos de referência.	113
Quadro 12. Diagnóstico da rede.	114
Quadro 13. Críticas ao diagnóstico da rede.	115
Quadro 14. Sobre o período da consulta pública.	118
Quadro 15. Questionamentos sobre a ausência de objetos de conhecimento.	119
Quadro 16. Objetos de conhecimento e itinerários.	120
Quadro 17. Atuação do CEEEd-RS na ampliação dos atores envolvidos.	122
Quadro 18. Restruturação do documento.	122
Quadro 19. Diferentes concepções em disputa.	127
Quadro 20. Vinculação do documento ao discurso do governo.	129
Quadro 21. Reconhecimento de posicionamento crítico.	130
Quadro 22. Determinação curricular da BNCC-EM.	132
Quadro 23. Autonomia do RCG-EM em relação a BNCC-EM.	134
Quadro 24. Concepção de currículo induzida pela BNCC e pelo RCG-EM.	135
Quadro 25. Itinerários com duas áreas.	136
Quadro 26. Condições de trabalho e inviabilidade do modelo.	137
Quadro 27. Professor aplicador.	139
Quadro 28. Currículo como pacote pronto.	140
Quadro 29. O professor na BNCC.	144
Quadro 30. O professor no RCG-EM.	145
Quadro 31. O Projeto de Vida no RCG-EM.	154
Quadro 32. Dimensões do projeto de vida.	156
Quadro 33. Educação especial no RCG-EM.	158
Quadro 34. Educação de jovens e adultos no RCG-EM.	160
Quadro 35. Temas contemporâneos e transversais no RCG-EM.	161
Quadro 36. Violência contra a mulher.	162
Quadro 37. Gênero e sexualidade no RCG-EM.	163
Quadro 38. Superação de preconceitos no RCG-EM.	164
Quadro 39. Língua espanhola no RCG-EM.	168
Quadro 40. Ensino Religioso no RCG-EM.	173

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. O percurso da política de reformulação do ensino médio entre 2012 e 2017.....	26
Figura 2. Documentos oficiais do NEM e a incidência sobre a prática.....	33
Figura 3. Expressões-chave no discurso oficial do Novo Ensino Médio.....	46
Figura 4. Mosaico sobre o estilo gráfico dos subsídios.....	70
Figura 5. Definição da equipe responsável pela redação do novo referencial curricular do território.....	72
Figura 6. Percurso de Elaboração do RCG-EM.....	109
Figura 7. Contexto recontextualizador do RCG-EM.....	126
Figura 8. Inserção de habilidades de Ciências da Natureza no RCG-EM.....	171
Figura 9. Competências e habilidades de Ciências Humanas no RCG-EM.....	171
Figura 10. Inserção de habilidades de CHSA no RCG-EM.....	172
Figura 11. Inserção de habilidades de CHSA no RCG-EM 2.....	172

LISTA DE SIGLAS

ATD: Análise Textual Discursiva

BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

BNCC-EM: Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONSED: Conselho Nacional de Secretários de Educação

CEE: Conselho Estadual de Educação

CEEd-RS: Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

CEENSI: Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para Reformulação do Ensino Médio

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

CRO: Campo Recontextualizador Oficial

CRP: Campo Recontextualizador Pedagógico

DCEEM: Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Médio

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DI: Discurso Instrucional

DO/ProNEM: Documento Orientador do Programa de Implementação do Novo Ensino Médio

DPO: Discurso Pedagógico Oficial

DR: Discurso Regulativo

EC: Emenda Constitucional

FNCEE: Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação

GI/BNCC: Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular

GI/NEM: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio

IF: Itinerários Formativos

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MP: Medida Provisória

MEC: Ministério da Educação

NEM: Novo Ensino Médio

PL: Projeto de Lei

PFC: Plano de Flexibilização Curricular

ProBNCC: Programa de Apoio a Implementação à BNCC

ProNEM: Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio

RCG-EM: Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio

RECEIF: Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos

RS: Rio Grande do Sul

SEB/MEC: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

Seduc: Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

SEE: Secretaria Estadual de Educação

UF: Unidade Federativa

UNCME: União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. O NOVO ENSINO MÉDIO: ESTABELECENDO A PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO	23
2.1 Breve histórico da reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017)	23
2.2 O discurso oficial do Novo Ensino Médio.....	30
2.2.1 Justificativas da urgência: desengessar para flexibilizar	34
2.2.2 Projeto de vida e protagonismo juvenil	38
2.2.3 Itinerários Formativos e a escolha	41
2.2.4 Empreendedorismo	44
2.2.5 Expressões-chave e a articulação do discurso oficial do NEM	45
2.3 O Novo Ensino Médio em questão: o que dizem as pesquisas?.....	47
2.3.1 Contrarreforma com traços autoritários.....	51
2.3.2 Interesses do capital e dualismo escolar	54
2.3.3 Descaracterização do ensino médio como educação básica.....	57
2.3.4 Retirada de disciplinas essenciais e a precarização da docência	60
2.3.5 A implementação e o campo social crítico.....	62
2.3.6 Enunciados de um diagnóstico crítico - uma síntese.....	64
2.4 A implementação da reforma nos documentos oficiais.....	68
2.5 Delimitação da perspectiva de investigação	75
2.5.1 Definição do objeto de investigação.....	76
2.5.2 Problema de pesquisa	79
2.5.3 Caracterização da pesquisa.....	81
3. PERSPECTIVA ANALÍTICA DA RECONTEXTUALIZAÇÃO	86
3.1 Dispositivo Pedagógico e sua estrutura interna	89
3.2 O princípio de recontextualização	97
3.2.1 Campo Recontextualizador Oficial	100
3.2.2 Campo Recontextualizador Pedagógico	101
3.3 Recontextualização da política curricular.....	103
3.3.1 Relevância da recontextualização para análise de políticas curriculares	103
3.3.2 Elementos para análise do movimento recontextualizador	105

4. PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO NO RCG-EM	108
4.1 O percurso de elaboração do RCG-EM	108
4.1.1 O início dos trabalhos	109
4.1.2 Consulta pública da primeira versão	117
4.1.3 Atuação do CEEed-RS	121
4.2 O Contexto recontextualizador do RCG-EM	125
4.2.1 O movimento recontextualizador	125
4.2.2 Percepções e posicionamentos dos professores redatores	130
4.3 Sentidos recontextualizados no RCG-EM.....	142
4.3.1 Reconhecimento do professor e do Projeto Político Pedagógico	143
4.3.2 Projeto de vida e Protagonismo: para além da adaptação	150
4.3.3 Modalidades do ensino médio e temas contemporâneos: reconhecimento da diversidade.....	157
4.3.4 Ressignificação da Formação Geral Básica	165
4.4 Processos recontextualizadores plurais e a mudança na política curricular	175
5. CONCLUSÃO.....	185
6. REFERÊNCIAS	191
7. ANEXOS	203

1. INTRODUÇÃO

O ensino médio, etapa final da educação básica brasileira, foi submetido a uma reformulação entre 2016 e 2017 e observam-se processos de implementação dessa reforma até a atualidade. O novo ensino médio (NEM) foi instituído inicialmente pela Medida Provisória (MP) n. 746/2016, posteriormente convertida na Lei Federal n. 13.415/2017, que, por sua vez, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9.394/1996 -, principalmente na organização curricular do ensino médio composta pela Base Nacional Comum Curricular e Itinerários Formativos; ampliação da carga horária mínima, devendo esta chegar progressivamente a mil e quatrocentas horas; e alteração das regras de financiamento da etapa, possibilitando parcerias com o setor privado. A presente pesquisa, situada na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, tem como tema geral de investigação a reforma do ensino médio, fazendo-se um recorte para o processo de implementação no Estado do Rio Grande do Sul, assumindo como objeto principal de análise o processo de elaboração do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCG-EM), realizado entre 2020 e 2021, como uma das etapas do projeto de implementação do NEM no plano estadual.

A partir de 2017, um conjunto de normatizações do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional da Educação (CNE) estabeleceram diretrizes legais e conceituais, definiram regras de destinação de recursos financeiros, criaram programas de implementação com etapas, passos, tarefas e atribuições dos entes federados para que o NEM fosse implementado nas redes de ensino. Um dos procedimentos a cumprir pelas Unidades Federativas (UF), conforme a Portaria n. 649/2018, que estabeleceu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), foi a exigência de elaboração de referenciais curriculares estaduais para o ensino médio, que estivessem alinhados às aprendizagens consideradas essenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) atualizadas pelo CNE pela Resolução n. 3/2018 e às Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Médio (DCEEM), exaradas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

O Rio Grande do Sul (RS) seguiu os passos e etapas do ProNEM, iniciando em 2020, o processo de elaboração de seu referencial curricular estadual (RCG-EM), selecionando a equipe responsável pela redação do documento, e, em conformidade com as orientações do ProNEM, foi selecionada uma equipe de redatores, composta por 18 professores de ensino médio da Rede Estadual de Ensino, com supervisão da Secretaria Estadual de Educação (Seduc) e assessoria técnica do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). A construção do RCG-EM

pode ser compreendida como um desdobramento do processo de implementação da reforma do ensino médio e, dessa forma, compreende-se que investigar o processo de elaboração e o próprio documento produzido é de fundamental importância para trazer à luz elementos que marcam o modo como o NEM tem sido interpretado e implementado em âmbito estadual.

A justificativa para a escolha do RCG-EM, como objeto de investigação, estrutura-se em três dimensões: pessoal, acadêmica e social. O vínculo profissional com a educação básica, na condição de professor de filosofia tem sido umas das principais motivações para as pesquisas realizadas tanto no curso de Mestrado em Educação (2017-2019), como agora, no curso de Doutorado em Educação. Em ambos os casos, há a percepção de que as bases e os referenciais curriculares necessitam sempre de um olhar crítico e reflexivo, para que não inibam e nem restrinjam o papel que o professor possui na construção do currículo no contexto da prática escolar. A dissertação de mestrado (CENTENARO, 2019) versou sobre a BNCC das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e uma das conclusões apresentadas foi que o exagerado nível de detalhamento das competências e habilidades para cada ano escolar e para cada componente curricular, induziria a um currículo prescritivo e sujeito ao controle de grupos de influência externos às próprias escolas.

No início do curso de Doutorado em Educação, em agosto de 2019, definiu-se em conjunto com o orientador, que seria importante investigar os desdobramentos da Lei n.13.415/2017 e da BNCC-EM na esfera estadual. Mais tarde, em 2020, nas disciplinas de Seminário de Tese, buscou-se dar mais objetividade à investigação, buscando definir o tema e o objeto de pesquisa. Nesse período, avaliou-se como relevante o desenvolvimento de uma investigação, que pudesse analisar como a política é interpretada, traduzida e remodelada no contexto do RS. Foi nesse período que se tomou conhecimento do início das atividades de escrita do RCG-EM e já, naquele momento, decidiu-se que seria importante acompanhar o processo de elaboração do documento. Nesse mesmo período, veio a somar, a participação em um projeto de pesquisa direcionado a investigar a implementação da reforma do ensino médio no RS, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/UPF)¹, do qual tem-se vínculo contínuo desde 2016.² Recorda-se, também, que o GEPES/UPF integra a Rede

¹Mais informações sobre o grupo estão disponíveis no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/298264>.

²O projeto de pesquisa, intitulado “Políticas curriculares para o ensino médio”, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Passo Fundo (CAAE nº. 48056221.2.0000.5342), abriga a presente pesquisa de doutorado, entre outras pesquisas de mestrados e doutorandos, integrantes do grupo.

Nacional de Pesquisas sobre Ensino Médio (EMpesquisa).³ Além disso, em razão da estruturação do projeto de pesquisa, o GEPES/UPF aproximou-se do Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul, um grupo interinstitucional formado por pesquisadores e grupos de pesquisa de universidades públicas e comunitárias.

Enquanto justificativa acadêmica, entende-se que a pesquisa contribui com o campo da Pesquisa em Política Educacional, na medida em que busca analisar os sentidos e significados que uma reforma de caráter nacional assume no principal documento curricular elaborado no contexto da implementação do NEM no plano estadual, qual seja, o RCG-EM. Conforme Mainardes (2006, p. 48) faz-se necessário fortalecer pesquisas que tratem mais detalhadamente a relação entre macro e micro contextos, ou seja, qualificar a “análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). Conforme salienta Krawczyk (2019), em pesquisas que buscam enfatizar processos situados e particulares de políticas educacionais, “para poder organizar e analisar os dados coletados, é necessária uma direção que permita interpretar os aspectos singulares da realidade observada e integrar as pesquisas no todo maior da produção científica” (KRAWCZYK, 2019, p. 7). Desse modo, a análise não pode ser feita sem considerar o processo de regulamentação da política realizado após a publicação da Lei n 13.415/2017 em âmbito nacional e sem considerar o que outras pesquisas já estão demonstrando sobre o tema.

Compreende-se, também, que a presente pesquisa possui relevância social, haja vista que o ensino médio se constitui como um dos direitos e garantias da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) e da Emenda Constitucional n. 59/2009 a qual estendeu a obrigatoriedade escolar para a faixa etária entre 15 e 17 anos. Na medida em que uma reforma promove alterações numa etapa de ensino da educação básica e afeta um direito essencial de cada cidadão, ela merece tratamento investigativo, ao passo que gera, naturalmente, impactos de várias ordens nos principais sujeitos da etapa, os estudantes e os professores. Conforme Silva (2018), o ensino médio tem sido afetado por sucessivas reformas em diferentes governos, exigindo das pesquisas, portanto, a análise crítica e reflexiva dos interesses e disputas que marcam a trajetória do ensino médio brasileiro. Isto posto, compreende-se, que é justificável e relevante estabelecer como objeto de pesquisa, o processo de escrita do RCG-EM, como um desdobramento da Lei n. 13.415/2017.

³Atualmente a Rede EMpesquisa é coordenada pelas pesquisadoras Monica Ribeiro da Silva - Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Eliza Bartolozzi Ferreira - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Um dos eixos centrais do NEM é a chamada “inovação curricular”, marcada pela flexibilização curricular, novos componentes, itinerários formativos, habilidades e competências. Apesar disso, a política curricular quando impõe e estabelece prescrições normativas em âmbito nacional não se consolida de forma espelhada nas UF e, mais diretamente, nas próprias escolas, pois, as instâncias locais de governo, as escolas e sujeitos, redimensionam as prescrições de acordo com um conjunto de valores e práticas que marcam o contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, para compreender a transferência de um texto curricular ou discurso, de um contexto para outro, a perspectiva analítica da recontextualização mostra-se adequada e pertinente para pesquisas que têm as políticas curriculares como objeto de estudo (SILVA, 2014; SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2022).

A perspectiva analítica da *recontextualização* de Basil Bernstein, fundamentada, sobretudo, nas obras *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle* (1996) e *Pedagogía, control simbólico e identidad* (1998), apresenta-se como referencial teórico fundamental para a presente investigação. A recontextualização é um princípio regulador que atua na estrutura do dispositivo pedagógico, um modelo pelo qual Bernstein busca explicar como ocorre a construção social do discurso pedagógico. Bernstein (1996, p. 259) define a recontextualização como um princípio, “que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos”. O conceito em questão possibilita uma abordagem analítica para compreender as transformações que discursos e textos sofrem quando circulam entre contextos da trajetória da política educacional. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 106), a recontextualização “vem sendo utilizada para entender os processos de reinterpretação aos quais textos políticos são submetidos, na medida em que circulam nas diferentes instâncias de governo e destas para as escolas”.

O princípio de recontextualização opera entre dois contextos fundamentais da construção social do discurso pedagógico, quais sejam, os contextos de produção e reprodução do discurso (BERNSTEIN, 1996, 1998). Ele se realiza pela ação de sujeitos recontextualizadores, que ocupam posições em campos diferentes. Segundo Bernstein (1996, 1998), o Campo Recontextualizador Oficial (CRO) – agências de Estado, ministérios e secretarias de governo, instâncias de inspeção, etc. – e o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP) – faculdades de educação, pedagogos, revistas especializadas, editoras de materiais didáticos, escolas, etc. – representam os dois principais campos que disputam o discurso pedagógico e, por consequência, operam a recontextualização. A perspectiva analítica da recontextualização, nas palavras de Silveira, Silva e Oliveira (2022, p. 7) “contribui para uma

análise que articula níveis macro e micro, com atenção e rigor às relações entre eles nas formas de tradução que se estabelecem na transição de um dispositivo normativo para o contexto da prática”.

A recontextualização gera, inicialmente uma descontextualização, ou seja, o deslocamento de um discurso de seu contexto e base social para outro contexto e outra base social. Esse movimento faz com que os textos não sejam mais os mesmos, pois ao serem descontextualizados acabam por ser reposicionados, refocalizados e confrontados “com os discursos e práticas já instituídos e/ou institucionalizados e que as condições individuais e coletivas e experiência acumulada, embasam a interpretação e ressignificação dos dispositivos instrucionais” (SILVA, 2014, p. 6). Sendo assim, entende-se que, a elaboração do RCG-EM, representa um processo recontextualizador do NEM, na medida em que gera um documento/texto situado pela ação de campos e sujeitos com funções recontextualizadoras.

Com base nesses pressupostos, enuncia-se o problema de pesquisa da seguinte forma: Quais deslocamentos de sentido se evidenciam em relação aos enunciados oficiais nacionais do NEM, no movimento recontextualizador que produziu o RCG-EM? Desse modo, cabe investigar as transformações discursivas (deslocamento e reposicionamento) geradas pelo RCG-EM em relação aos principais dispositivos norteadores do NEM, dentre os quais, destaca-se a BNCC-EM e as DCNEM. Para tal, será preciso identificar o campo oficial e o pedagógico, com seus respectivos sujeitos, posicionamentos, conflitos e consensos. Além disso, é necessário compreender se a participação dos professores foi capaz de modificar o discurso dominante do NEM, oriundo dos dispositivos oficiais.⁴

A pesquisa orientou-se pelas seguintes hipóteses: (i) apesar de haver orientações nacionais explícitas sobre como escrever e implementar o currículo estadual, tais informações e orientações, ao serem recepcionadas, são reinterpretadas com base na cultura e biografia dos atores; (ii) a elaboração de um documento curricular do território estadual a partir de dispositivos de âmbito nacional exige interpretação, permeada por consensos e dissensos quanto aos sentidos e significados, que tornam a construção do texto curricular um processo criativo único em cada local; (iii) mesmo que a recontextualização seja inevitável, ela pode variar, pois, a depender de como ocorre o processo, pode produzir um texto curricular muito semelhante, mas, também, apresentar um resultado bastante diverso daquele que tomou como ponto de partida.

⁴No capítulo 1, dedica-se uma sub-seção específica (2.5.2) para definir com mais precisão o problema de pesquisa, na qual, faz-se um conjunto de questionamentos auxiliares à pergunta principal da investigação.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é compreender os deslocamentos de sentido gerados pelo RCG-EM em relação ao discurso dos dispositivos oficiais nacionais do NEM. Os objetivos específicos são os seguintes: i) caracterizar o NEM a partir dos documentos oficiais e das pesquisas acadêmicas; ii) identificar o movimento recontextualizador de elaboração do RCG-EM, identificando os campos, suas respectivas agências, os agentes e os posicionamentos iii) evidenciar os principais deslocamentos de sentido gerados pelo RCG-EM em relação ao discurso oficial nacional do NEM.

A presente pesquisa caracteriza-se quanto à natureza como básica, pois está direcionada para a compreensão de significados e sentidos de um processo de produção de texto político. Com relação à abordagem do problema é uma pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos, constitui-se como pesquisa exploratória, pois tem como escopo “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). A pesquisa adota o método analítico hermenêutico e realiza uma triangulação de procedimentos para produção dos dados: pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa são professores que participam da elaboração do RCG-EM e as fontes constituem-se em documentais, bibliográficas e as próprias pessoas entrevistadas. Para análise dos dados, empregou-se a abordagem da Análise Textual Discursiva – ATD - (MORAES, 2003).⁵

O presente relatório, além desta introdução, está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo estabelece a perspectiva de investigação. As quatro seções desse capítulo conduzem o leitor a percorrer o seguinte roteiro: 2.1) breve histórico com vistas a contextualizar a reforma do ensino médio; 2.2) identificação de expressões-chave que estruturam o discurso oficial do NEM, sendo imprescindível para isso, um estudo de documentos oficiais dessa política; 2.3) verificar aquilo que o campo acadêmico tem enunciado e afirmado acerca do NEM; 2.4) apresentar o percurso de implementação para os novos currículos previsto nos textos oficiais do NEM; e 2.5) delimitação do objeto de investigação, qual seja, o processo de elaboração do RCG-EM com a respectiva indicação de um percurso metodológico para a investigação.

O segundo capítulo tem como escopo conceituar o modelo do dispositivo pedagógico e a perspectiva analítica da recontextualização de Basil Bernstein (1996; 1998) e está organizado em três seções que convidam o leitor a compreender: 3.1) a estrutura conceitual do dispositivo pedagógico, na qual se encontra o conceito de recontextualização; 3.2) o conceito de

⁵A seção 2.5.3 apresenta com detalhes a caracterização da pesquisa e o enfoque epistemológico.

recontextualização, sua função, campos, posicionamentos e agentes recontextualizadores; 3.3) a perspectiva analítica da recontextualização para análise da política curricular e, em especial, para a análise dos deslocamentos de sentido gerados pelo RCG-EM.

No terceiro capítulo, opera-se com a perspectiva analítica da recontextualização, realizando uma análise dos dados produzidos nas entrevistas com professores redatores do RCG-EM e do estudo documental do texto homologado. Nessa parte, o leitor irá se deparar com a 4.1) descrição do percurso de elaboração entre novembro de 2020 e outubro de 2021; 4.2) a caracterização e identificação do movimento recontextualizador em campos, agências e agentes; 4.3) a verificação dos resultados do processo recontextualizador, os quais representam os “achados” da pesquisa e 4.4) uma síntese do capítulo e retomada dos principais resultados da tese. Como conclusão geral da pesquisa, afirma-se que a essência do NEM foi mantida, haja vista que o processo de elaboração do RCG-EM não conseguiu aumentar a carga horária da formação geral básica e nem alterar o profundo problema dos itinerários formativos. Desse modo, pode-se dizer que não houve propriamente deslocamentos de sentido, mas hibridizações e adições de sentidos, que apesar da relevância, não modificaram o núcleo do NEM, profundamente dualista e aprisionado aos interesses neoliberais. Dessa forma, busca-se sustentar que a recontextualização é uma perspectiva fundamental tanto para a análise da política, quanto para pensar a força ativa dos sujeitos na formulação de políticas educacionais e especialmente as curriculares.

2. O NOVO ENSINO MÉDIO: ESTABELECENDO A PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo visa caracterizar o NEM e explicar a perspectiva de investigação. Os dois principais procedimentos empregados para atender ao objetivo são a pesquisa documental e a revisão de literatura. O estudo documental tem em vista apresentar a reforma pela ótica dos textos oficiais que integram o processo de regulamentação do NEM nos âmbitos federal e estadual (RS). Esse recurso auxilia a identificar as expressões-chave que consolidam o discurso oficial da política, bem como, visualizar o projeto de implementação do NEM, inerente aos documentos oficiais. O estudo de revisão de artigos publicados em periódicos de educação oferece indicativos sobre o que as pesquisas do campo acadêmico têm enunciado acerca da reforma do ensino médio sob diferentes aspectos.

A partir da sistematização das duas abordagens realiza-se a demarcação da perspectiva de investigação, definindo o tema, o objeto e o problema de pesquisa, assim como a descrição do percurso metodológico adotado.⁶ Sendo assim, o capítulo está organizado em cinco seções, assim distribuídas: inicialmente retrata-se um breve histórico do NEM entre o Projeto de Lei (PL) n. 6.840/2013 e a Lei n. 13.415/2017; a segunda, trata de apresentar as expressões-chave do discurso oficial da política em questão; em seguida, a terceira seção mostra alguns enunciados de produções acadêmicas que já operam com análise da reforma do ensino médio; a quarta seção caracteriza o caminho de implementação estabelecido pelos documentos oficiais com função de orientar as redes de ensino e, por fim, dedica-se a quinta seção a reafirmar e melhor delimitar o objeto de investigação, qual seja, o processo de elaboração do RCG-EM.

2.1 Breve histórico da reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017)

O passado recente da Lei n. 13.415/2017 remete à Medida Provisória (MP) n. 746/2016, no entanto, conforme as pesquisas de Silva (2015; 2016), Ferreti (2018) e Bueno (2021), o conteúdo da reforma vinha sendo gestado, pelo menos desde a elaboração do PL n. 6.840/2013. Vale destacar que após a Constituição Federal de 1988, a educação escolar, como um dos direitos fundamentais do cidadão, passou por um processo de expansão da oferta e, no caso

⁶A divisão em fases e etapas foi estabelecida para melhor organização da pesquisa. Mesmo que distintas, algumas etapas ocorreram simultaneamente. A revisão dos documentos e da literatura foi realizada, ao mesmo tempo, em que se estabelecia o problema, os objetivos e o próprio referencial teórico. A apropriação de uma teoria de base caminhou em conjunto com estas etapas, pois foi preciso identificar um referencial que oferecesse instrumentos para compreender o objeto.

específico do ensino médio, a LDB (1996) assegurou a etapa como parte da educação básica. Mais tarde, a Emenda Constitucional (EC) n. 59/2009 significou um passo fundamental no fortalecimento do ensino médio, na medida que ampliou a obrigatoriedade escolar para a faixa etária entre 15 e 17 anos, que corresponde a idade esperada para a etapa. Os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1996, 2006, 2013) mostram a expansão das matrículas de ensino médio entre o período que marcou a aprovação da LDB (1996) até a discussão do PL n. 6.840/2013. No ano de 1996 registraram-se 5.739.077 estudantes matriculados no ensino médio. Dez anos depois, em 2006, atingiu-se a expressiva marca de 8.906.820 matrículas. Em 2013, a matrícula total de ensino médio chegou a 8.312.815, mostrando já uma queda em relação aos números de 2006, mas mantendo-se na faixa dos 8 milhões.

Ao longo desses anos marcados pela expansão da oferta do ensino médio, evidenciou-se, ao mesmo tempo, de acordo com Silva (2016), sucessivas tentativas de (re)definição das finalidades e modos de organização da etapa. O entendimento dessas mudanças faz-se necessário para compreender o lugar do PL n. 6.840/2013 nesse conjunto de políticas educacionais voltadas para o ensino médio desde o início da década de 1990. A primeira dessas tentativas caracteriza-se pelas “determinações da própria LDB para o Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais que a ela se seguiram [...], em resposta ao disposto no Artigo 26 da LDB sobre a exigência de uma base comum nacional” (SILVA, 2016, p. 2). É importante reconhecer os avanços dessa lei, no sentido de consagrar o ensino médio como educação básica, estabelecendo que a educação escolar deveria estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, visando uma formação comum para o exercício da cidadania, para a progressão nos estudos e no trabalho. Entretanto, esse período que sucedeu a LDB, também reservou espaços para profundas contradições, entre elas, uma incorporação genérica da ideia de “educação tecnológica” que, “pela sua inexatidão, leva por vezes à compreensão da formação para o trabalho com um sentido mais restrito e pragmático, dimensionado como ocupação ou emprego” (SILVA, 2016, p. 4).

Os principais documentos oficiais norteadores do ensino médio entre 1995 e 2000, dentre os quais, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos pelo MEC e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), exaradas pelo CNE, representam uma política de reforma curricular que buscou restringir a educação escolar às demandas da economia. Nas palavras de Silva (2016, p. 4),

De modo recorrente as proposições oficiais afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Em substituição, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades.

Embora não se tenha nesses documentos uma clara definição da noção de competências e habilidades, estiveram seguidamente associadas às exigências das mudanças tecnológicas em curso e entendidas como “inovação” em relação ao currículo tradicional. Silva (2016, p. 5) compreende que embora a abordagem das competências afirme uma pretensa formação para a cidadania, “circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho e insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica”.

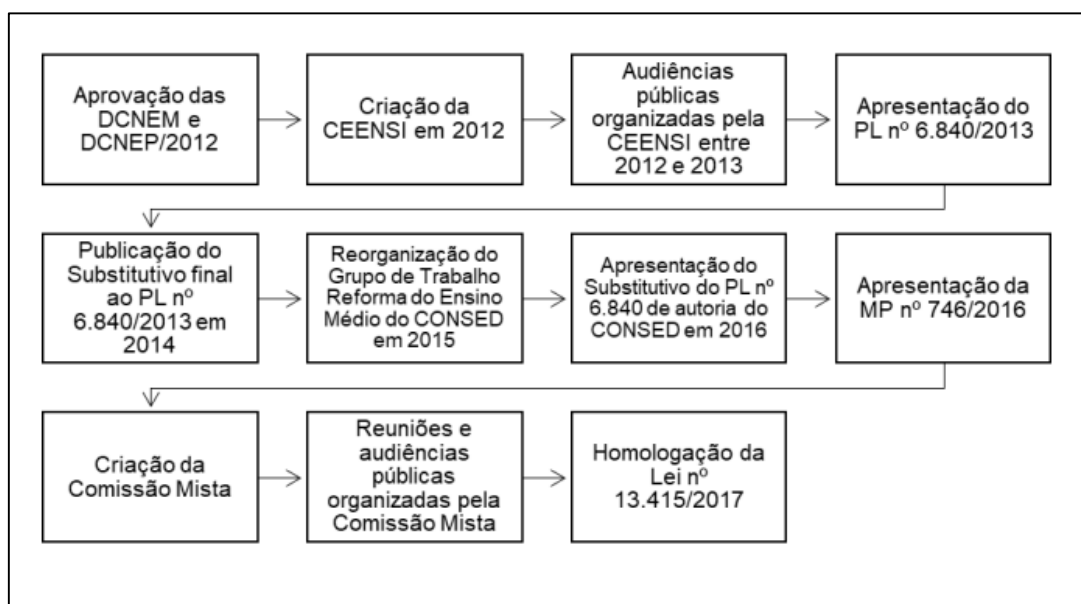
A segunda tentativa de (re)definição dos significados, finalidades e modos de organização do ensino médio ocorre com a eleição de um governo de matriz popular, em 2003, o qual, tinha como desafio principal o enfrentamento das históricas desigualdades sociais do país (SILVA, 2016). Foi no contexto do primeiro governo de Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que foi realizado o Seminário Nacional de Ensino Médio, em junho de 2003, organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec). Nesse período, são lançadas as bases conceituais, epistemológicas e metodológicas de reformulação do ensino médio centradas no trabalho, ciência e cultura “como conceitos estruturantes, base da formação humana e da organização pedagógico-curricular e, aliado a essas proposições, o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como basilar na configuração das finalidades da última etapa da educação básica” (SILVA, 2015, p. 372). Essas concepções acabaram se materializando cerca de nove anos depois, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo CNE em 2012. As DCNEM (2012) partem do fundamento da formação integral do estudante, do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico.

A construção das DCNEM de 2012 representam um marco na história do ensino médio brasileiro, pois “lograram enfrentar o reducionismo das DCNEM de 1998 que estavam circunscritas ao discurso empresarial da necessidade de submissão da escola às necessidades imediatas de formação para o mercado de trabalho” (SILVA, 2016, p. 8). Salienta-se, também, que as diretrizes consideram “a juventude em sua multiplicidade e diversidade” e ampliam o “sentido e finalidade da sua formação que, para além do preparo técnico ou propedêutico”, almeja a “condição de uma formação humana integral, isto é, completa, crítica e autônoma” (SILVA, 2016, p. 8). Vê-se, portanto, que esse segundo momento, ilustrado por Silva (2015; 2016), constituiu avanços no âmbito de ampliar as finalidades do ensino médio para além das

demandas do mercado de trabalho e das transformações tecnológicas, tão propaladas pelo setor empresarial.

O terceiro momento de disputas em relação ao ensino médio, inicia-se logo após a homologação das DCNEM de 2012, com a criação da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), no âmbito do Congresso Nacional (SILVA, 2015; 2016; BUENO, 2021). A pesquisa desenvolvida por Bueno (2021) reconstitui em detalhes as disputadas travadas no período entre a criação da CEENSI, em 2012, e a homologação da Lei n. 13.415, em 2017. A Figura 1 mostra os principais acontecimentos nesse período.

Figura 1. O percurso da política de reformulação do ensino médio entre 2012 e 2017.



Fonte: (BUENO, 2021, p. 38).

A síntese exibida na Figura 1, construída por Bueno (2021) mostra que a CEENSI apresentou pelo menos duas versões de projeto de lei. As variações entre a redação de um projeto e outro, deram-se em razão das disputas e pressões realizadas na comissão. A primeira versão do PL n. 6.840/2013 foi publicada logo após as audiências públicas e seminários promovidos pela comissão, no qual “propunha-se a reorganização da jornada escolar do ensino médio, do currículo escolar, do acesso ao ensino noturno e da formação de professores” (BUENO, 2021, p. 39). A criação da comissão e as proposições do projeto de lei, praticamente ignoraram os avanços conquistados com as DCNEM de 2012 (SILVA, 2016), gerando, assim, embates entre “interlocutores do Governo Federal - como o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação, e o parlamento -, o empresariado e os movimentos sociais” (BUENO, 2021, p. 39),

que, por sua vez, produziram efeitos no texto legislativo. Conforme Ferreti (2018, p. 26), o PL “resultou [...] de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, [...], vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira”. Importante ressaltar que a composição do MEC, no período em que a comissão desenvolveu seus trabalhos, era contrária as proposições, pois, o projeto de lei estava na direção oposta da perspectiva político-pedagógica das DCNEM de 2012 (BUENO, 2021).

Em março de 2014, em reação ao PL n. 6.840/2013, foi criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, reunindo expressivas entidades do campo educacional.⁷ Uma das primeiras ações do movimento foi a produção de um manifesto explicitando as divergências com relação às proposições da CEENSI e com objetivo de influir no debate sobre o projeto de lei. Alguns pontos explicitados pelo manifesto revelam preocupações das entidades quanto à garantia do direito à educação, caso as proposições fossem aprovadas no Congresso Nacional. O manifesto cita, por exemplo, que a compulsoriedade do turno de tempo integral para a etapa e a proibição do ensino noturno para menores 17 anos, desconsidera os milhares de jovens entre 15 e 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham (SILVA, 2016). A proposição de opções formativas diferenciadas, conforme escolha dos estudantes, contraria a LBD e as DCNEM de 2012, que estabelecem o pleno desenvolvimento do educando e a formação comum como um direito. Além disso, a proposta de que o estudante possa, no último ano do ensino médio, optar por uma formação profissional, desconsidera a modalidade de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, já em prática nas redes estaduais e federal.

Após pressão do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, a presidência da Comissão decidiu acatar, ao menos em partes, as reivindicações expostas no manifesto. Conforme relato de Bueno (2021, p. 39) em dezembro de 2014 é publicado um substitutivo ao PL n. 6.840/2013 e “nesse quadro, a pressão sobre o parlamento nacional pelos movimentos sociais apresentou modificações da política, especialmente nas áreas em que havia maior pressão do setor privado, como o currículo, as opções formativas e a carga horária”. O substitutivo, que buscava resgatar postulados da DCNEM de 2012, configurou-se como o resultado dos trabalhos da comissão, e, após aprovação, o passo seguinte seria a votação em plenário, o que, no entanto, não ocorreu.

⁷ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), entre outras.

O PL foi praticamente esquecido no parlamento, pois não foi colocado em votação no Congresso Nacional. Para Bueno (2021) há duas possibilidades para esse “esquecimento”. A primeira tem relação com o contexto político entre 2015 e 2016, no qual, o parlamento ficou quase que exclusivamente pautado no processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. A segunda, relaciona-se ao próprio conteúdo do substitutivo final do PL, que não teria agradado aos representantes do setor empresarial e, por esse motivo, não cabia aprovar as proposições naquele momento. Conforme escreve Bueno (2021, p. 39), “um fato significativo é que quando o PL estava pronto para ser votado em plenário, o CONSED⁸ já buscava reorganizar, em junho de 2015, o Grupo de Trabalho (GT) de Reforma do Ensino Médio”. No segundo semestre de 2015, o GT realizou alguns seminários e videoconferências envolvendo, principalmente, as Secretarias Estaduais de Educação. Entre as proposições desse trabalho do Consed está um substitutivo ao PL 6.840/2013, apresentado em março de 2016. Esse substitutivo, conforme Bueno (2021, p. 40) é altamente similar a MP n. 746/2016, editada em setembro de 2016, pelo poder executivo, apenas algumas semanas após o impeachment da presidenta Dilma. A redação dos dois textos legislativos, resgata os principais elementos da primeira versão do PL, apresentada ainda em 2013, contrariando as alterações do substitutivo apresentado em 2014, após forte pressão dos movimentos sociais e das entidades ligadas ao Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Na análise de Ferreti (2018, p. 26) a

MP 746 é, na verdade, a etapa semifinal do Projeto de Lei (6840/2013) [...]. Apesar de o PL 6840 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele constantes estão presentes na Lei 13.415, com modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados.

A MP n. 746/2016 apresentou reformulações na duração da jornada escolar, tendo a jornada em tempo integral relacionada ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (prevendo repasses financeiros para as unidades escolares); o currículo organizado por áreas do conhecimento e itinerários formativos com possibilidade de escolha, além de modificar o formato de financiamento da etapa, permitindo parcerias com o setor privado para a oferta do itinerário de formação profissional; flexibilização nas regras de contratação de professores para esse itinerário, criando o dispositivo de contratar por “notório saber”, dispensando a exigência de formação em licenciatura ou formação pedagógica para atuar na etapa.

⁸Conselho Nacional de Secretários de Educação. Órgão que tem um papel importante na implementação, sendo um dos protagonistas na defesa da reforma, como será possível atestar nas seções seguintes (2.3 e 2.4).

Seguindo o rito de discussão de uma medida provisória no parlamento, logo após a publicação da MP n. 746/2016, foi criada uma comissão mista composta por senadores e deputados federais, que entre outubro e novembro de 2016, realizou doze reuniões para discussão da Medida Provisória, em que se verificou, de acordo com Bueno (2021, p. 40) “a presença de grande parte dos interlocutores que debateram o PL em 2013”. Em 16 de fevereiro de 2017, o Congresso Nacional votou e aprovou a conversão da MP n. 746/2016 em Lei Federal n. 13.415/2017, consolidando, portanto, a “reforma do ensino médio do Governo Temer”.

As principais alterações geradas pela Lei n. 13.415/2017 na LDB são, portanto: a) ampliação da carga horária mínima anual de 800 para 1.000 horas num prazo de cinco anos e, visando progressivamente, alcançar 1.400 horas. A carga horária total da etapa chegaria gradativamente a 3.600 horas e ao atingir esse patamar, a jornada escolar seria de sete horas diárias (Art. 24, §1º da LDB); b) vinculação do currículo à BNCC, a qual define direitos e objetivos de aprendizagem conforme as áreas do conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas -, não podendo ultrapassar a carga horária de 1.800 horas (Art. 35-A, §5º da LDB); c) inclusão dos itinerários formativos conforme cinco áreas - as quatro áreas do conhecimento acrescidas de formação técnica e profissional - para complementar a parte comum e para induzir formação profissional de acordo com demandas de contextos locais, organizados em diferentes arranjos curriculares (Art. 36 da LDB); d) mudanças nas regras de financiamento, sendo permitidas parcerias com o setor privado para atender as exigências curriculares, principalmente no itinerário formativo técnico profissional e na oferta da carga horária a distância (Art. 36, §6 e §11 da LDB).

A presente seção visou apresentar brevemente o histórico da reforma do ensino médio, situando alguns elementos entre o PL n. 6.840/2013 e a Lei n. 13.415/2017. Com esses indicativos, a partir de agora, é possível avançar tanto em uma perspectiva documental da reforma, quanto na perspectiva da literatura que já trabalha com o tema. Como será possível visualizar na seção seguinte, após a homologação do NEM, sucedeu-se um intenso processo de publicação de documentos com objetivo de regulamentar sua implementação. Compreende-se, desse modo, que os textos oficiais são representações importantes da política em voga, pois, além dos pressupostos, conceitos e expressões-chave que manifestam, há também, nessas fontes, a indicação de um processo que visa materializar os elementos da reforma, na prática das redes de ensino e escolas.

2.2 O discurso oficial do Novo Ensino Médio

Como salientado na seção anterior, a Lei n.13.415/2017 é precedida pela MP n. 746/2016 e guarda profunda relação com o PL 6.840/2013. Em 16 de fevereiro de 2017 a lei da reforma foi aprovada no Congresso Nacional e, no dia seguinte, sancionada pelo presidente Michel Temer. Após a edição da MP e a aprovação da Lei, sucedeu-se um intenso processo de publicação de documentos oficiais - portarias, resoluções, diretrizes, pareceres, referenciais curriculares, guias e subsídios -, objetivando regulamentar e direcionar a implementação do NEM. Conforme Mainardes (2006, p. 52) “os textos políticos representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.”.

Nesse sentido, compreende-se que os textos oficiais são fontes com informações privilegiadas quanto à estruturação de um discurso oficial da política, bem como definem modelos de implementação gestados pelos órgãos oficiais. Apesar disso, é importante ressaltar que “as fontes de pesquisa não se reduzem, necessariamente, aos documentos exarados pelo Estado, uma vez que o discurso oficial sobre a política não circula apenas nesse tipo de fonte ou suporte” (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2022, p. 9).⁹ Frente ao objetivo da presente seção, qual seja, evidenciar as expressões-chave e enunciados do NEM, considera-se suficiente a análise das fontes documentais oficiais.

As expressões-chave, segundo Silveira, Silva e Oliveira (2022, p. 9) “geralmente são aquelas nas quais os sentidos e finalidades da educação se ancoram ou visam produzir consensos, que expressam as mudanças ou reformas instituídas na política em questão”. Os textos acabam por criar uma família de conceitos (BALL, 2020) acerca dos pressupostos e significados do NEM, criam um imaginário que tem em vista dar unicidade, consensualidade, um lugar-comum acerca dos postulados da política.

Para compreender as expressões-chave difundidas pelo discurso oficial do NEM, realizou-se um estudo de 21 textos, publicados entre 2013 e 2021. O recorte temporal (2013-2021) dá-se em razão de ser o PL n. 6. 840/2013, o principal antecedente da MP n. 746/2016, e

⁹As matérias jornalísticas veiculadas, especialmente, em portais de entidades apoiadoras do NEM e da BNCC, como é o caso do Movimento Todos pela Educação, Movimento pela Base Nacional Comum, Consed, Undime, também são instrumentos de difusão de um discurso favorável da política. Num estudo específico sobre isso (FÁVERO; CENTENARO; BUKOWSKI, 2021) evidenciou-se o alto volume de publicações oriundas desses organismos que difundiram uma agenda positiva das mudanças no ensino médio e com grande alcance, seja pelo acesso direto que estes órgãos tem com as escolas ou pela influência que exercem sobre os meios de comunicação mais tradicionais como canais de televisão, jornais e rádio.

a Portaria n. 521/2021, um dos mais recentes documentos que estabelecem o cronograma final de implementação da reforma. A seleção dos textos decorre de um processo de aproximadamente cinco anos, no qual se acompanha a publicação de documentos em âmbito federal e estadual, que estruturam o marco normativo o NEM.¹⁰ A ordem dos textos respeita a data de publicação e estão codificados com o indicador (T) e enumerados de 1 a 21.

Quadro 1. Textos oficiais analisados.

INDICADOR	TEXTO	SIGLA	DATA
T1	Projeto de Lei n. 6.840/2013.	PL n. 6.840/2003	27/11/2013 a 16/12/2014
T2	Exposição de Motivos do Ministério da Educação n. 84/2016.	EM n. 84/2016	16/09/2016
T3	Medida Provisória do Governo Federal n. 746/2016.	MP n. 746/2016	22/09/2016
T4	Lei Federal n.13.415/2017.	Lei n.13.415/2017	16/02/2017
T5	Parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul n. 02/2017.	Parecer CEEed-RS n. 02/2017	10/05/2017
T6	Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Médio do Rio Grande do Sul.	DCEEM	21/03/2018
T7	Portarias do Ministério da Educação n. 331/18 e n. 756/2019. Criam o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular.	ProBNCC	05/04/2018
T8	Portaria do Ministério da Educação n. 649/2018. Cria o Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio.	ProNEM	10/07/2018
T9	Portaria do Ministério da Educação n. 1024/2018. Estabelece as diretrizes do apoio financeiro.	Portaria n. 1024/2018	04/10/2018
T10	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018). Resolução CNE n. 3/2018.	DCNEM (2018)	21/11/2018
T11	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	BNCC-EM	14/12/2018
T12	Documento Orientador do Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio.	DO/ProNEM	2018
T13	Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.	GI/NEM	2018
T14	Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular.	GI/BNCC	2018
T15	Guia de Regulamentação para Conselhos Estaduais.	GRCE	2018
T16	Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários formativos.	RECEIF	2018
T17	Resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul n. 349/2019. Orienta o Sistema Estadual de Ensino para a implementação do Novo Ensino Médio.	Resolução CEED n. 349/2019	20/12/2019
T18	Portaria do Ministério da Educação n. 521/2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília.	Portaria n. 521/2021	13/07/2021

¹⁰Em razão do envolvimento com outras pesquisas que já se encontram publicadas, a exemplo da Dissertação de Mestrado (CENTENARO, 2019), ou em periódicos da área da educação (FÁVERO; COSTA; CENTENARO, 2019; FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020; FÁVERO; CENTENARO; BUKOWSKI, 2021) e também em capítulo de livro (SILVA; BELLENZIER; CENTENARO; GUERRA, 2022), foi sendo estruturada uma lista de documentos do marco normativo do NEM, conforme estavam disponíveis nos portais oficiais de órgãos como o MEC, Seduc, CEED e Consed.

T19	Parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul n. 3/2021. Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio.	Parecer CEED n. 3/2021	20/10/2021
T20	Resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul n. 361/2021. Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio.	Resolução CEED n. 361/2021	22/10/2021
T21	Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio.	RCG-EM	22/10/2021

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os textos selecionados para análise (Quadro 1) demonstram que o NEM vem acompanhado de uma diversidade de documentos oficiais, que atendem a diferentes finalidades. Um grupo considerável do *corpus* analisado tem função explicitamente normativa. Nesse conjunto, enquadram-se, por exemplo, o PL n. 6.840/2013 (T1), a MP n. 746/2016 (T3), a Lei n. 13.415/2017 (T4), as DCNEM de 2018 (T10), as Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Médio do RS - DCEEM (T6), a BNCC-EM (T11), as Portarias do MEC – 331/2018 e 756/2019 (T7); 649/2018 (T8); 1024/2018 (T9) e 521/2021 (T18) -, bem como, a Resolução do CEEed-RS n. 361/2021, a qual, instituiu o RCG-EM. Esses documentos são exarados por instâncias do poder executivo (MEC e Secretarias Estaduais) e legislativo (Congresso Nacional, comissões do parlamento), ou por instâncias de Estado (CNE e Conselhos Estaduais de Educação), com objetivo de estabelecer, entre outros aspectos, os sentidos e finalidades da política, os formatos de oferta, carga horária e estrutura curricular, as competências dos entes federados na implementação da política.

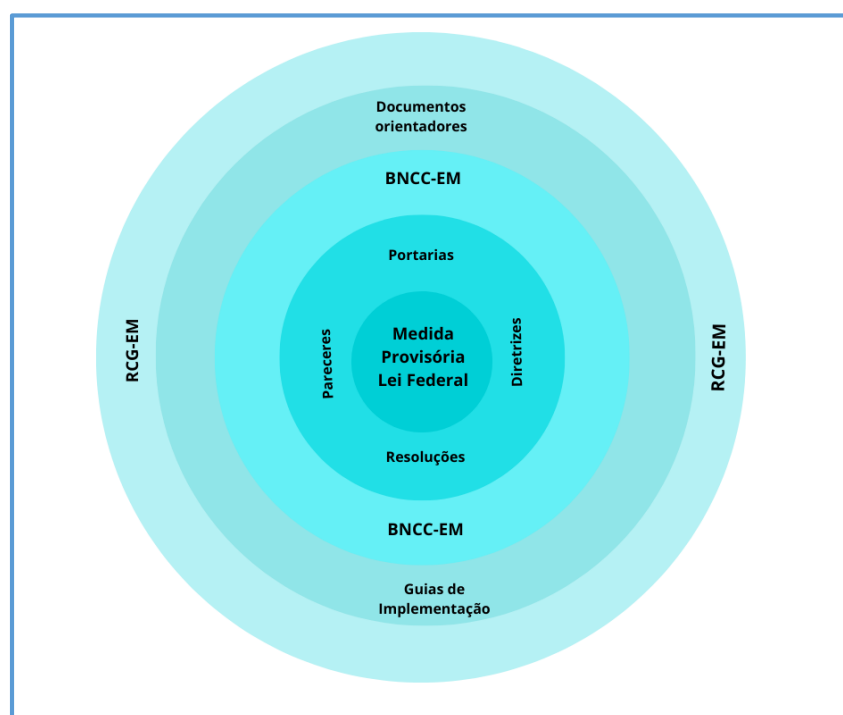
Outro conjunto de textos tem função de subsidiar os agentes que precisam colocar em prática os aspectos estabelecidos em âmbito normativo. Nesse grupo, encontra-se, a título de exemplo, o Documento Orientador da Portaria n. 649/2018 (T12), o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (T13), o Guia de Implementação da BNCC (T14), o Guia de Regulamentação para Conselhos Estaduais (T15) e os Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos (T16). Esses textos adotam um perfil didático, com objetivo de mostrar o “passo a passo”, um ou mais modelos de como implementar as mudanças estabelecidas pelos textos normativos oficiais. Além disso, vale salientar que, embora tenham a chancela do MEC, cada um, em particular, é assinado, também, por outros órgãos. Tornou-se comum encontrar nas capas e contracapas dos documentos de subsídio, a indicação de apoio técnico de organizações como o Consed, a Undime e o Movimento Pela Base Nacional Comum, que, por sua vez, reúne fundações empresariais ligadas às maiores fortunas do país.¹¹ Sendo

¹¹Cita-se, por exemplo: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Telefônica Vivo, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, etc. A página oficial do Movimento lista todos os financiadores e apoiadores, para maiores informações consultar <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#rede>.

assim, fica evidente que os textos que ilustram “o passo a passo” de como implementar a reforma, estão permeados pela concepção dessas organizações, que assumiram um papel de forte influência, também nos desdobramentos concretos do NEM.

A Figura 2 busca ilustrar que os documentos de subsídio, a partir de suas finalidades e características, fornecem informações e roteiros para as secretarias de educação e para equipes constituídas com a tarefa de implementar o novo formato do ensino médio.¹²

Figura 2. Documentos oficiais do NEM e a incidência sobre a prática.



Fonte: elaborado pelo autor.

No núcleo da figura situam-se os principais documentos oficiais que deram origem a reforma do ensino médio, ou seja, tanto a medida provisória como a lei federal. No segundo nível, encontram-se os textos (portarias, resoluções, pareceres, diretrizes) que regulamentam a Lei n. 13.415/2017, exarados principalmente pelo MEC, CNE e CEEEd-RS. Estes, como visto anteriormente, normatizam as competências dos entes federados, criam os programas de implementação, estabelecem critérios de apoio financeiro, as diretrizes para os currículos, enfim, um arcabouço conceitual e legal com forte articulação de expressões-chave que passam a identificar o NEM.

¹²Uma descrição mais detalhada do “caminho de implementação” que também resulta da revisão documental encontra-se na seção 2.4.

No terceiro nível situa-se a BNCC-EM, documento que estabelece as aprendizagens essenciais, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino médio. A Base, seria conforme as DCNEM a principal referência para a elaboração dos currículos dos territórios e das escolas. Na sequência, no quarto nível, localizam-se os textos definidos como subsídios, os quais, tem como principal objetivo orientar como os estados e as escolas precisam proceder para a reforma ser implementada. Esses textos, também são elaborados, como se observou na esfera central, pelo governo, conselhos nacionais e principalmente com o apoio técnico de fundações empresariais. A Figura 2 busca demonstrar que, nos níveis mais externos da circunferência, encontram-se os textos com maior incidência sobre a prática, enquanto orientam e definem etapas, passos e procedimentos para que secretarias de educação, redes de ensino e escolas implementem e construam currículos alinhados à reforma.

A revisão dos textos oficiais exigiu um tratamento sistemático das informações, haja vista o significativo número de documentos do *corpus* de análise. O estudo documental seguiu a abordagem da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes (2003), composta de um ciclo de análise organizado em três etapas. Na primeira etapa, denominada de *unitarização*, examina-se “os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES, 2003, p. 191). Em seguida, passa-se para a *categorização*, uma etapa pela qual se estabelecem relações “entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (MORAES, 2003, p. 191). A terceira etapa do ciclo é a *comunicação*, “desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo” sendo o metatexto resultante desse processo a explicitação da compreensão dos fenômenos investigados (MORAES, 2003, p. 191). As subseções a seguir, buscam comunicar os resultados da análise, destacando as expressões-chave evidenciadas no discurso oficial do NEM, acompanhadas de excertos dos documentos.

2.2.1 Justificativas da urgência: desengessar para flexibilizar

A Exposição de Motivos (EM) n. 84/2016 é um documento atrelado à MP n. 746/2016, tendo como objetivo principal apresentar as razões que levaram o Poder Executivo Federal a editar as mudanças no ensino médio. Como se afirmou anteriormente, a reforma dispõe, principalmente, sobre a organização dos currículos da etapa, a ampliação da jornada escolar com a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e

a permissão de parcerias com o setor privado para oferta do itinerário de formação profissional (BRASIL, 2016). A EM n. 84/2016 aponta uma série de problemas do ensino médio brasileiro, que justificariam a reforma, dentre os quais destaca-se:

3. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas.
4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. [...]. (BRASIL, 2016).

O documento aponta uma série de elementos após os motivos três e quatro, sugerindo que os principais problemas da etapa são decorrentes do número excessivo de disciplinas e da falta de flexibilidade. Os reformadores argumentam, por exemplo, que “somente 58% dos jovens estão na escola com idade certa (15 a 17 anos)” e que “41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentam péssimos resultados” (BRASIL, 2016). Além disso, o documento chama atenção ao “percentual de alunos por nível de proficiência [em português e matemática, nos quais] [...], mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado” e para “o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ensino médio no Brasil” que está estagnado, “pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011” (BRASIL, 2016).

A partir dessas constatações, que demonstram problemas graves na etapa, o documento, mais uma vez, insiste que a causa principal está associada ao modelo curricular:

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

Entende-se, a partir do que se lê no documento, que o currículo engessado em treze disciplinas obrigatórias e a falta de flexibilidade são as principais causas do péssimo desempenho no IDEB, da alta taxa de abandono escolar e da baixa empregabilidade dos jovens. Para justificar as alterações, a EM n. 84/2016 apresenta aquela que seria “a solução” para a crise do ensino médio:

21. Neste sentido, a presente medida provisória propõe *como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos*, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (BRASIL, 2016, ênfase adicionada).

Observa-se, portanto, que a flexibilização do ensino médio por meio da oferta de itinerários formativos acaba por se tornar, segundo a visão do MEC, à época, a solução para a crise da etapa, já que era preciso ofertar um curso atrativo para o jovem com liberdade para escolher diferentes itinerários, conforme os interesses individuais. Desse modo, fica explícito que o NEM, em sua origem, tem como um de seus conceitos centrais a *flexibilização curricular*.

A redação da Lei n. 13.415/2017 determina que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC, com competências e habilidades das quatro Áreas do Conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - e pelos itinerários formativos organizados por arranjos curriculares que envolvam as quatro Áreas do Conhecimento acrescentando-se a formação técnica e profissional. Define, também, que “A carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas” (BRASIL, 2017, Art. 1º, §1º). Além disso, estabelece que “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, segundo a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, Art. 3º, § 5º).

A “flexibilização” fica evidente na medida em que há diferenciação entre parte comum (destinada para todos os estudantes) e itinerários formativos (passível de escolha pelo estudante), mas, também, quando componentes curriculares até então obrigatórios passam a configurar como estudos e práticas,¹³ tais como filosofia, sociologia, arte e educação física. Como se verá mais adiante, a própria BNCC apresenta habilidades e competências por área do conhecimento e não por componente curricular, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática que figuram como componentes obrigatórios nos três anos do ensino médio.

Em novembro de 2018, o CNE aprovou a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). No Capítulo II, o documento apresenta o referencial legal e conceitual, e define a “formação geral básica” (FGB) como “conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC” (BRASIL, 2018d). O documento estabelece, igualmente, no Art. 11, §7º “que a critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica *pode* ser contemplada em todos os anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que *devem* ser incluídos em todos os anos escolares” (BRASIL, 2018d, ênfase adicionada). Esse dispositivo abre a possibilidade de que a

¹³Sobre esse aspecto da retirada de disciplinas como componentes obrigatórios do ensino médio, em outro estudo (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020), problematizou-se o desaparecimento da Filosofia nos currículos e a lacuna gerada por tal ausência na formação de sujeitos reflexivos e críticos.

carga horária destinada à formação geral, que possui um teto máximo de 1800 horas, não precise estar nos três anos do curso, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, que devem constar no currículo dos três anos. Na prática, está sendo flexibilizada a necessidade da oferta nos três anos da etapa das habilidades e competências da FGB de ciências humanas, ciências da natureza e dos componentes de linguagens (exceto língua portuguesa). Isso significa que esses componentes, podem estar em dois ou em apenas um ano, a depender das escolhas de cada sistema de ensino.

Além disso, salienta-se nas DCNEM, a flexibilização da própria noção de componente curricular, na medida em que estabelecem no Art. 11, §5º que “os estudos e práticas [...] devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (BRASIL, 2018d). Isso diz respeito aos componentes curriculares de filosofia, sociologia, arte, educação física, mas também aos demais componentes que não figuram como obrigatórios nos três anos da etapa. As habilidades, competências são apresentados por área e não por componente curricular, demonstrando, portanto, que há nas DCNEM e na BNCC-EM, pelo menos textualmente, uma diluição das fronteiras disciplinares.

Conforme consta na BNCC-EM, é necessário compreender:

[...] a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018a, p. 468, ênfase adicionada).

A flexibilidade, desse modo, é assumida como princípio de organização curricular. O documento também reitera que é preciso “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, 2018a, p. 479). Em síntese, a flexibilização é definida nos documentos citados anteriormente a partir de vários aspectos, como, a) solução para um currículo rígido, engessado e pouco atraente para o jovem; b) possibilidade de não realizar formação geral básica nos três anos da etapa; c) oportunidade de oferecer diferentes itinerários formativos segundo os interesses dos estudantes e das condições das redes e sistemas de ensino e d) como possibilidade de escolher um ensino médio para continuidade dos estudos ou para empregabilidade. Desse modo, a leitura e análise dos

dispositivos oficiais do NEM, deixam claro, que um dos principais eixos mobilizadores da política em questão é a flexibilização curricular.

É significativo destacar outra expressão-chave do discurso oficial referente ao modelo de currículo induzido pelo NEM, principalmente por força da BNCC: a opção pelo currículo baseado em *habilidades e competências*. Já na EM n. 84/2016, constata-se esse aspecto nas justificativas da MP n. 746/2016: “que o ensino médio é prejudicial quando não favorece a aprendizagem e induz os alunos a não desenvolverem suas habilidades e competências” (BRASIL, 2016, p. 2). As DCNEM, no Art.7º, evidenciam que “os direitos e objetivos da aprendizagem estão expressos nas competências e habilidades” (BRASIL,2018d). A BNCC diz que “ao adotar esse enfoque, [...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências”, pois “é esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (BRASIL, 2018e, p. 13). Por fim, conforme enuncia a EM n. 84/2016, o currículo rígido e tradicional seria, agora, centrado em habilidades e competências com relevância prática para os estudantes, despertando maior interesse e maior relação com o mundo do trabalho.

2.2.2 Projeto de vida e protagonismo juvenil

O objetivo da atual subseção é mostrar que existe uma correlação bastante expressiva entre o que os documentos definem como *projeto de vida e protagonismo juvenil*, os quais, assim como a *flexibilidade* e o *ensino por competências*, constituem-se expressões-chave do discurso oficial do NEM. O artigo 3º, §7º, da Lei n. 13.415/2017 define que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu *projeto de vida* e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, grifo nosso). Dessa forma, a reforma insere a construção do projeto de vida do estudante como uma das tarefas do trabalho curricular e o concatena ao conceito de formação integral. É significativo observar que documentos exarados na sequência da Lei n. 13.415/2017, ocupam-se de fortalecer a centralidade dessas expressões-chave, dentre os quais destaca-se as DCNEM (BRASIL, 2018d) – (T10), a BNCC-EM (BRASIL, 2018e) – (T11), os Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos - RECEIF (BRASIL, 2018i) – (T16), e as Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Médio do RS - DCEEM (CEED, 2018) - (T6).

As DCNEM apresentam entre seus princípios gerais o “*projeto de vida*”¹⁴ como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018d, Art. 5º, inciso II). Além disso, as DCNEM, quanto ao conceito de formação integral, definem: “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, 2018d, Art. 6º, inciso I). Outra definição das diretrizes diz respeito às propostas pedagógicas das escolas, que precisam considerar “o *projeto de vida* e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica 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 (BRASIL, 2018d, Art. 27, inciso XXIII).

Os três excertos das DCNEM apresentados no parágrafo anterior, ilustram a centralidade que o projeto de vida assume no NEM. Em primeiro lugar, como princípio, como elemento norteador para o trabalho escolar e, conseqüentemente, relacionado a uma das principais finalidades da educação básica, de oferecer educação integral, considerando os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes. Em segundo lugar, as DCNEM estabelecem que as escolas necessitam estruturar estratégias pedagógicas que possibilitem o autoconhecimento e o planejamento da carreira profissional, a partir dos interesses e expectativas dos alunos.

A BNCC-EM, por sua parte, tende a apresentar ao longo do documento uma abordagem mais direcionada às necessidades de estratégias pedagógicas para o projeto de vida. O documento assume-se para assegurar aos estudantes uma “formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu *projeto de vida*, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018e, p. 463). Assim como se constatou nas DCNEM, a BNCC-EM também associa a formação integral ao projeto de vida, quando afirma:

[...] a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal. [...] Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu *projeto de vida* (BRASIL, 2018e, p. 472).

¹⁴O destaque das expressões *projeto de vida* e *protagonismo* no decurso da subseção configura-se sempre como “ênfase adicionada”.

A BNCC-EM, também, busca se defender de uma das acusações dirigidas pelo campo crítico da educação de que o currículo com opções formativas e com itinerário técnico profissional gera “profissionalização precoce e precária dos jovens ou o atendimento das nessas necessidades imediatas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2018e, p. 465). Em sua defesa, explica que:

Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu *projeto de vida* e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018e, p. 465).

Como se verá mais adiante (subseção 2.3.2) essa é uma crítica bastante recorrente das pesquisas acadêmicas, de que o NEM vem carregado de uma concepção dualista, já bastante conhecida na história do ensino médio brasileiro, de abreviar a formação geral, científica e cultural para as camadas pobres em nome de uma formação profissional que insira imediatamente o jovem no mercado de trabalho. As DCEEM, com caráter estadual, homologadas pelo CEED-RS, antes mesmo da publicação das DCNEM, apresentam uma única menção ao projeto de vida, quando explicam que o currículo do ensino médio será composto por parte comum e por itinerários formativos. A referência a expressão ocorre no Art. 17, § 4º, quando explica o papel dos itinerários: “permitindo que no primeiro ano o estudante tenha uma visão de todos os itinerários, que no segundo ano possa aprofundar um ou mais itinerários, [...] e que no terceiro ano possa aprofundar-se na perspectiva da construção dos fundamentos de *seu projeto de vida*” (CEED, 2018).

Os RECEIF, por sua parte, situam o projeto de vida em um dos quatro eixos estruturantes dos itinerários formativos, qual seja, o empreendedorismo. Conforme expresso no documento, “Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu *projeto de vida*” (BRASIL, 2018i, p. 9). O empreendedorismo é um termo muito associado ao mundo empresarial e, sem dúvida, a ênfase que o projeto de vida assume dentro desse eixo nos itinerários, situa a discussão dentro dessa perspectiva. O empreendedorismo, possui como foco pedagógico “a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes. (BRASIL, 2018i, p. 9). Por mais que os itinerários sejam compreendidos como aprofundamento das áreas do conhecimento, na medida em que todos eles

precisam oferecer algo de empreendedorismo, fica evidente a indução de parâmetros empresariais na parte do currículo passível de escolha por parte do estudante.

E qual seria, então, a relação com o Protagonismo? Quando se observa o Art. 6º das DCNEM, vê-se que os processos e experiências da escola devem garantir “*protagonismo* na construção do *projeto de vida*”. Na BNCC-EM são registradas 20 ocorrências do termo *protagonismo*, mais que o *projeto de vida*, que aparece 15 vezes. Conforme está escrito no documento, propõe-se a “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o *protagonismo* do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018e, p. 15). Nesse sentido, parece claro, que só haverá a construção do projeto de vida se houver protagonismo do estudante, se ele assumir o papel central em suas escolhas e em seu desenvolvimento enquanto ser humano. Dessa forma, o documento afirma a necessidade de “Garantir o *protagonismo* dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política (p. 465).

2.2.3 Itinerários Formativos e a escolha

Até aqui descreveram-se as expressões-chave *flexibilidade*, *projeto de vida*, *protagonismo* e *ensino por competências*. A presente subseção cumpre o intento de expor mais duas: *itinerários formativos* e *escolha*. Como afirmado anteriormente (seção 2.1), o intuito de inserir percursos formativos opcionais no ensino médio já estava inscrito no PL n. 6.840/2013. Sobre esse aspecto, como já é de amplo conhecimento, a Lei n. 13.415/2017 determina em seu Art. 4º 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” (BRASIL, 2017). Os itinerários seriam construídos a partir das quatro áreas de conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – e a Formação Técnica e Profissional.

A parte destinada aos itinerários deve ter um mínimo de 1200 horas ao longo dos três anos do ensino médio (BRASIL, 2017), representando 40% da carga horária total que num primeiro momento seria ampliada para 3000 horas. Vale recordar que a reforma estabelece a

ampliação progressiva da carga horária para 1400 horas anuais, significando 4200 horas para toda a etapa. Sabendo que a parte comum deve ter no máximo 1800 horas nos três anos e com a ampliação da carga horária total para 4200 horas, a parte dos itinerários terá, dessa forma, 2400 horas, ou seja, 60% do currículo ofertado.

De acordo com as DCNEM, em seu Art. 6º, inciso III, os itinerários formativos são o “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, 2018d). O documento expressa também, que os itinerários “devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 2018d, Art. 12, §3º). Além disso, “a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (BRASIL, 2018d, Art. 12, §8º).

Os RECEIF, quando definem a estrutura geral dos itinerários, dizem que estes “terão como foco uma ou mais Áreas do Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional” (BRASIL, 2018i, p. 5). Os três modos indicados nesse documento mostram que a organização dos itinerários caberá às redes e escolas, com certa liberdade para escolher se serão ofertados itinerários focados nas Áreas do Conhecimento, integrados à Formação Técnica e Profissional ou somente profissionalizante. Além disso, com a Lei n. 13.415/2017 abriu-se a possibilidade de parcerias com o setor privado para a oferta dos itinerários de formação profissional. O Guia de Implementação do NEM – amparado na lei da reforma, sugere “que o itinerário formativo profissional pode ser feito fora da escola, em uma instituição parceira” (BRASIL, 2018g, p. 17).

As DCNEM, por sua vez, instituem quatro eixos estruturantes para a organização dos itinerários formativos: i) investigação científica; ii) processos criativos; iii) mediação e intervenção sociocultural; iv) empreendedorismo (BRASIL 2018d, Art 12, §2º) e indicam que quando as redes de ensino realizarem a elaboração dos itinerários, deve-se garantir a presença dos quatro eixos. Os RECEIF explicitam com mais detalhes cada um desses eixos, conforme é possível notar no Quadro 2.

Quadro 2. Eixos dos itinerários formativos.

<p>Investigação Científica Para participar da sociedade da informação, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados sobre os mais diferentes assuntos, [...] para compreender e intervir na realidade. <i>Foco Pedagógico:</i> fazer pesquisa científica</p>
<p>Processos Criativos Para participar de uma sociedade cada vez mais pautada pela criatividade e inovação, os estudantes precisam aprender a utilizar conhecimentos, habilidades e recursos de forma criativa para propor, inventar, inovar. <i>Foco Pedagógico:</i> e difusão de uma ação, produto, protótipo, modelo ou solução criativa, tais como obras e espetáculos artísticos e culturais, campanhas e peças de comunicação, programas, aplicativos, jogos, robôs.</p>
<p>Mediação e Intervenção Sociocultural Para participar de uma sociedade desafiada por questões socioculturais e ambientais cada vez mais complexas, os estudantes precisam se apropriar de conhecimentos e habilidades que os permitam atuar como agentes de mudanças e de construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável. <i>Foco Pedagógico:</i> projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental que os levem a promover transformações positivas na comunidade.</p>
<p>Empreendedorismo Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida. <i>Foco Pedagógico:</i> criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018i, p. 6-9).

Os quatro eixos indicam que os itinerários necessitam ter um caráter bastante prático, exigindo intervenções na sociedade, experimentação de projetos, protótipos, programas, aplicativos, etc. Envolvem a ciência, a cultura e a arte, os desafios sociais e ambientais contemporâneos. Além disso, os RECEIF estabelecem que um dos eixos é o empreendedorismo, ou seja, espera-se que estudante no ensino médio crie e desenvolva projetos pessoais e produtivos. Dos documentos analisados até aqui, certamente esse é o que mais explicita a inserção do empreendedorismo no âmbito curricular.¹⁵

O destaque dado aos itinerários no NEM conduz a outra expressão-chave bastante difundida nos textos oficiais que é a *escolha* do estudante. Na EM n. 84/2016 já ficava explícito essa dimensão, quando os reformadores faziam a crítica ao “ensino médio tradicional” engessado e pouco atraente, no qual os alunos eram obrigados a cursar treze disciplinas sem diálogo entre si. Como solução, surge, então, o NEM e com ele, a promessa da flexibilização curricular, anunciando a *escolha* de itinerários formativos como uma das novidades principais. Como pressuposto, assumido na própria EM n. 84/2016, estaria a diminuição da evasão escolar e do baixo rendimento na etapa, na medida que o estudante escolha cursar aquilo que for de seu interesse e esteja em consonância com seus projetos de vida e com suas aspirações profissionais. Isso fica explícito nos RECEIF, quando sintetizam o papel dos itinerários formativos: “conjunto

¹⁵A próxima subseção (2.2.4) dedica-se a apresentar o empreendedorismo como uma expressão-chave do discurso oficial.

de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens” (BRASIL, 2018i, p. 3).

No que se refere a BNCC-EM, as incursões do documento sobre os itinerários formativos acompanham o que está disposto nas DCNEM. O que se pode destacar é a orientação fornecida pela Base quanto às competências específicas de Área do Conhecimento: “as competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas” (BRASIL, 2018e, p. 470). Sendo assim, percebe-se que a oferta dos itinerários formativos nos textos curriculares, na forma como são apresentados, articulam a liberdade de *escolha* com *protagonismo* e *projeto de vida*, buscando, dessa forma, consolidar um conjunto de expressões para que se crie um consenso de que as escolhas por itinerários representam uma inovação curricular, sendo parte da solução para os problemas da etapa.

2.2.4 Empreendedorismo

Como demonstrado anteriormente (Quadro 2), o empreendedorismo foi definido pelas DCNEM como um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos. De acordo com o documento, o eixo empreendedorismo “supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (BRASIL, 2018d, Art. 12, §2º). Os RECEIF explicam os eixos estruturantes e suas respectivas competências específicas associadas às Áreas do Conhecimento e à Formação Técnica Profissional. Conforme está expresso nesse documento, “para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar oportunidades para si e para os demais (BRASIL, 2018i, p. 9). Nota-se, aqui, que a tônica dos itinerários é a adaptação aos contextos atuais, marcados por incerteza e volatilidade. O empreendedorismo seria, desse modo, uma chave para essa adaptação.

Os RECEIF destacam que o foco pedagógico do eixo empreendedorismo é “criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória” e para isso, “busca desenvolver autonomia, foco e determinação para conseguirem planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias (BRASIL, 2018i, p. 9). Na explicitação do empreendedorismo, o projeto

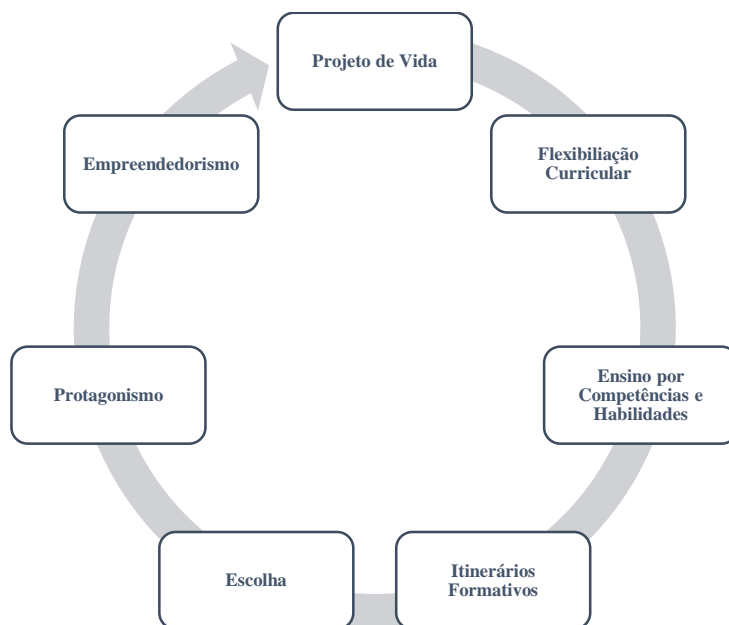
de vida aparece associada diversas vezes. As nove menções relativas ao *projeto de vida* nos RECEIF estão na parte onde o documento explica o empreendedorismo.

A inserção do empreendedorismo como eixo dos itinerários, está em consonância com um dos principais objetivos dos reformadores com o NEM, de conectar o jovem com o mundo do trabalho. Constata-se, na EM n. 84/2016, que o ensino médio não atingia os resultados previstos, pois, os alunos eram “forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho e que 75% dos jovens não conseguem sequer boa colocação no mercado de trabalho” (BRASIL, 2016, p. 2). A Lei n. 13.415/2017, Art. 4º, estabelece para a etapa “a inclusão da experiência prática de trabalho no setor produtivo em ambientes de simulação, para aprendizagem profissional” (BRASIL, 2017). O mesmo texto aponta para a possibilidade de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. A BNCC-EM seguindo essa esteira, afirma que a etapa do EM representa um gargalo na garantia do direito à educação e diante de um cenário complexo, dinâmico e fluído, “as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas” (BRASIL, 2018e, p. 462).

2.2.5 Expressões-chave e a articulação do discurso oficial do NEM

Com propósito de síntese, pode-se afirmar que as expressões-chave descritas anteriormente são fundamentais para compreender a concepção de reforma do ensino médio ao menos no período de 2016 a 2021. A Figura 3 tem o objetivo de representar a articulação existente entre as expressões, que conduzem a uma certa circularidade ou concatenação em torno dos sentidos e finalidades da política do NEM. Evidenciou-se que o conjunto de textos enunciam a reforma educacional como algo positivo, consensual e necessário, em contraposição ao modelo de ensino médio que vinha sendo praticado, sempre adjetivado nos documentos como ultrapassado, ineficiente, engessado, sem flexibilidade e desinteressante para o estudante. A efetivação do NEM, seria, portanto, a transformação do ensino médio e a resolução desses problemas.

Figura 3. Expressões-chave no discurso oficial do Novo Ensino Médio.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando a Figura 3 em sentido horário, percebe-se que a construção do *projeto de vida*, conforme verificado nos documentos oficiais, é a grande meta do NEM. Para tanto, o currículo precisa ser *flexível* para atender os interesses e necessidades dos estudantes, haja vista que o currículo separado por treze disciplinas estanques e rígidas não favoreceria a construção do projeto de vida. O novo currículo, além de flexibilizar e desobrigar disciplinas, agora é organizado por *competências e habilidades* com foco naquilo que interessa em termos práticos para a vida do estudante, em contraposição aos conteúdos disciplinares muito abstratos e ultrapassados. Para o aluno poder, de fato, construir seu projeto de vida, com base em seus interesses, o currículo terá uma parte de opções formativas (os *itinerários formativos*), construídos a partir das Áreas do Conhecimento e de Formação Técnica e Profissional. Os itinerários possibilitam a *escolha* do estudante, a qual está diretamente relacionada com o *protagonismo* para desenvolver e construir a vida pessoal e profissional. E, ao final do ciclo, o *empreendedorismo*. Sem ele parece não haver saída para o contexto contemporâneo de volatilidade, incerteza e insegurança. Sujeitos empreendedores terão facilidade em se adaptar, mudar hábitos, adquirir novas habilidades, entrar em uma nova ocupação profissional. Essa relação, levaria, portanto, os jovens a uma melhor inserção no mercado de trabalho e fomentaria

o empreendedorismo no contexto atual de uma economia globalizada e em constantes mudanças. Com base nisso, o NEM seria inovador.

O parágrafo anterior buscou explicitar, com base na Figura 2, a “profissão de fé”¹⁶ do discurso oficial do NEM, presente nos textos que foram objeto de análise. Obviamente não foram esgotadas todas as possibilidades, pois há, certamente, muitas outras expressões-chave que mereceriam destaque. Para os propósitos da presente pesquisa, considera-se suficiente o que se expôs até aqui em relação à existência de um discurso oficial inerente aos principais documentos normativos do NEM. Tem-se a consciência que as expressões descritas anteriormente não correspondem a “toda a história” sobre o NEM, ou seja, os documentos geralmente não dizem tudo, pois a linguagem consensual que buscam comunicar pode ocultar muitos aspectos de uma política educacional. Nesse sentido, o processo de pesquisa e a reflexão sobre “os dados produzidos a partir dos documentos e do conhecimento conjuntural em que um documento foi redigido é que poderemos captar as determinações históricas empreendidas na fonte pesquisada, que não oferece de forma imediata esses conhecimentos e informações” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 178).

Por fim, cabe ressaltar que a seção 2.2 e suas subseções, resultam de um processo de análise textual discursiva, que num primeiro momento exigiu leitura individualizada dos textos, identificando-se, neles, conceitos, expressões, enunciados que representam de modo simples e resumido cada unidade do corpus analisado. O segundo passo, consiste na aproximação e estabelecimento de relações entre os elementos de cada unidade do material em análise. O terceiro passo, conforme Moraes (2003) é a comunicação dos achados da análise em forma de metatexto, problematizando os resultados iniciais com o auxílio de referenciais teóricos. No que se refere ao procedimento de comunicação dos resultados, no decorrer da seção 2.2, apresentou-se apenas uma parte, qual seja, da enunciação de expressões-chave do NEM. A segunda parte será incluída na seção a seguir (2.3), na qual se faz um estudo da literatura especializada, a qual contribui significativamente para problematizar teoricamente o discurso oficial.

2.3 O Novo Ensino Médio em questão: o que dizem as pesquisas?

Na seção anterior (2.2), apresentou-se uma sistematização de um estudo documental de textos oficiais do NEM, buscando mapear expressões-chave do discurso oficial inerentes nos

¹⁶No âmbito da religião a “profissão de fé” é uma declaração na qual se afirmam os principais preceitos, dogmas, princípios e verdades da fé de um indivíduo ou de uma comunidade.

textos. A presente seção tem como principal objetivo, apresentar uma sistematização de um estudo de artigos acadêmicos.¹⁷ Dessa forma, a pergunta que orientou essa etapa é: o que dizem as produções acadêmicas em periódicos de educação em relação ao NEM?

De acordo com Stremel e Mainardes (2018) a constituição de um campo acadêmico da Política Educacional vem se caracterizando “com a criação de diversos espaços institucionais em universidades ou centros de pesquisa (disciplinas, linhas de pesquisa na Pós-Graduação e grupos de pesquisa), de associações científicas, de periódicos especializados, de eventos científicos, de redes de pesquisa” (STREMEL; MAINARDES, 2018, p. 4). Como se observa, um dos fatores que marcam a constituição do campo acadêmico é a produção e circulação de produtos acadêmicos em periódicos especializados. Dessa forma, um estudo de artigos publicados em periódicos da área da educação, na qual está inserido o campo da política educacional, oferece informações sobre como os pesquisadores tem se posicionado quanto ao NEM.

A análise dos artigos também seguiu a abordagem da ATD, de Moraes (2003), em seus três estágios principais: *unitarização*, *categorização* e *comunicação*. De acordo com Moraes (2003, p. 194) “toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominados *corpus*, [...], que requer uma seleção e delimitação”. Dessa forma, foram selecionadas três bases de dados - *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), Sistema de Bibliotecas Unicamp (SBU) e o *Google Acadêmico*, nas quais buscou-se sistematicamente entre maio e junho de 2021, artigos publicados em revistas acadêmicas, aplicando-se os descritores “reforma do ensino médio” e “novo ensino médio”, tomando por base o recorte temporal de 2018 a 2020, período que marca o início da implementação da Lei n. 13.415/2017, bem como a consolidação dos discursos de crítica e defesa do NEM.

A busca inicial resultou em 65 artigos. Considerando a impossibilidade de ler e analisar na íntegra todos os artigos encontrados, foi preciso fazer um recorte. De acordo com Moraes (2003, p. 194) “seguidamente não trabalhamos com todo o *corpus*, mas é necessário definir uma amostra a partir de um conjunto maior de textos”. Definiu-se, então, como critério de seleção, artigos publicados em periódicos com Qualis Capes B1 ou superior.¹⁸ Deste modo, aplicado o critério, o *corpus* da análise ficou com 26 artigos, organizados no Quadro 3,

¹⁷A versão completa deste estudo está publicada na Revista Espaço do Currículo da Universidade Federal da Paraíba (CENTENARO; FÁVERO, 2023) e configura-se como um produto decorrente da tese. A artigo condensa um conjunto de tabelas e descrições mais extensivas acerca dos passos dados para se chegar aos enunciados do artigos. No presente relatório expõe-se uma síntese dos resultados, a fim de tornar mais explícito o objeto de investigação da pesquisa.

¹⁸Adotou-se o Qualis/Capes disponível no portal oficial da Plataforma Sucupira no momento em que a busca foi realizada (maio a junho de 2021), que corresponde a avaliação quadrienal de 2013 a 2016.

conforme data de publicação, codificados com o indicador (A) e enumerados do 1 ao 26.

Quadro 3. *Corpus* da análise.

INDICADOR	FONTE
A1	SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista , n. 34, p. 1-15, 2018.
A2	FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos Avançados , v. 32, n. 93, 2018.
A3	LIMA, Marcelo; MACIEL Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. Revista Brasileira de Educação , v.23, p. 1-25, 2018.
A4	LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? Educação em Revista , n. 34, p. 1-23, 2018
A5	COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei nº 13.415/2017. Educação e Realidade , v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.
A6	MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. Educação e Realidade , v. 44, n. 3, p. 1-20, 2019.
A7	CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. Educação em Revista , v. 35, p. 1-20, 2019.
A8	MIRANDA, Daniel Nunes; MARCH, Claudia; KOIFMAN, Lilian. Educação e saúde na escola e a contrarreforma do ensino médio: resistir para não retroceder. Trabalho, educação e saúde , v. 17, n. 2, p. 1-22, 2019.
A9	HERNANDES, Paulo Romualdo. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. Educação , Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019.
A10	CARVALHO, Francione Oliveira. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , Araraquara, v. 14, n. 3, p. 973-985, jul./set., 2019.
A11	FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Roberto Antonio. Políticas educacionais para o Ensino Médio: a inclusão educacional/exclusão social como intenção e gesto. Roteiro , Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 2019.
A12	GOMES, Marcilene Pelegrine; DUARTE, Aldimar Jacinto. Desigualdade social e o direito à educação no brasil: reflexões a partir da reforma do ensino médio. Inter-Ação , Goiânia, v.44, n.1, p. 16-31, jan./abr. 2019.
A13	GÓIS, Luana Santana; RIBEIRO, Marivone Maria; MOTA, Luzia Matos. Educação para o mercado ideário capitalista que conforma a educação profissional brasileira. HISTEDBR On-line , v. 19, p. 1-20, 2019.
A14	FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A interferência do banco mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out., 2019.
A15	LEME, Renata Bento; RUIZ, Maria José Ferreira; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A interferência do empresariado nas políticas para a educação do trabalhador. Trabalho & Educação , v.28, n.3, p.87-100, set./dez. 2019.
A16	FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. Revista e-Curriculum , São Paulo, v.18, n.1, p. 158-179 jan./mar. 2020.
A17	CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do

	Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020.
A18	SANTOS, Émina Márcia Nery; LÉLIS, Luziane Said Cometti; VALE, Cassio. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. Educação , Santa Maria, v. 45, p. 1-25, 2020.
A19	SILVA, Damaris Daiane Dias da; MARTINS, Marcos Francisco. A participação docente na nova reforma do ensino médio um estudo sobre Pilar do Sul/SP. HISTEDBR On-line , v. 20, p. 1-23, 2020.
A20	ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SOBRINHO, Sidinei Cruz. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais – Ifs. Inter-Ação , Goiânia, v.45, n.1, p. 151-168, jan./abr. 2020.
A21	LELLES, Karina Corrêa; CARVALHO, Alexandra Bittencourt de. A reforma do ensino médio: negociações discursivas de uma audiência pública. Cadernos de Linguagem e Sociedade , v. 21, n.1, p. 138-157, 2020.
A22	OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. Educação Unisinos , v. 24, p. 1-20, 2020.
A23	MENDONÇA, Samuel; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. Rev. educ. PUC-Camp. , Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020.
A24	MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; CABRAL Angela Ninfa Mendes de Andrade. Reforma do Ensino Médio: retrocesso nas políticas educacionais brasileiras. Rev. educ. PUC-Camp. , Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020.
A25	SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson Silva. O impacto do pensamento neoliberal sobre a “nova” reforma do ensino médio- lei n.º 13.415/2017: a educação pública em risco. Inter-Ação , Goiânia, v.45, n.1, p. 134-150, jan./abr. 2020.
A26	MERCES, Tatiana Das; LIMA, Marcelo. Formação de professores e a Reforma do Ensino Médio: aprofundamento da (des) regulamentação da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Revista de Educação Pública , v. 29, p. 1-19, jan./dez. 2020.

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir de uma leitura na íntegra de cada um dos artigos do *corpus*, realizou-se uma reescrita de cada uma dessas unidades visando identificar os principais enunciados que cada texto comunica sobre o NEM. Buscou-se nessa sintetização, preservar o significado desses textos. O segundo momento do ciclo da ATD envolve o estabelecimento de relações entre os textos, um procedimento de categorização. De acordo com Moraes (2003, p. 197) “a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. Nesse sentido, as categorias representam conjuntos de elementos de significação próximos. Foi possível identificar que alguns enunciados são identificados em boa parte dos artigos, outros, num grupo menor, como se pode observar no Quadro 4.

Quadro 4. Enunciados sobre o NEM e as fontes correspondentes.

ENUNCIADOS	FONTES	NÚMERO DE TEXTOS
É uma contrarreforma	A1; A2; A4; A5; A6; A7; A8; A10; A11; A14; A18; A21; A23; A24;	14
Têm origem autoritária	A1; A2; A3; A4; A6; A7; A8; A9; A10; A17; A18; A19; A22; A23	14
É atrelado as demandas do capital	A2; A3; A4; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A17; A18; A21; A22; A25;	17
Naturaliza as desigualdades e o dualismo escolar	A5; A8; A9; A12; A13; A14; A16; A18; A20; A24; A25;	11
Enfraquece o Ensino Médio como parte da Educação Básica	A1; A3; A4; A6; A9; A18; A22; A23; A24	9
Promove a falácia da escolha	A10; A12; A13; A16; A18;	5
Retira disciplinas essenciais	A3; A6; A8; A10;	4
Precariza a profissão docente	A3; A5; A6; A8; A9; A11; A17; A24; A26;	9
Alinha o currículo aos exames externos	A1; A12; A24; A25	4
A implementação está em curso	A4, A6, A7, A17, A19	5
Não permitiu a participação docente ativa na construção da política	A19	1

Fonte: elaboração do autor.

Na sequência, apresenta-se o terceiro passo do ciclo da ATD que é a comunicação dos resultados e a discussão. Pretende-se, dessa forma construir um metatexto analítico que expresse “os sentidos lidos de um conjunto de textos”, pois os metatextos “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 202). As subseções a seguir, buscam, dessa forma, abranger os enunciados do Quadro 4, com trechos dos textos analisados, para tornar mais claros os resultados encontrados no processo de ATD.

2.3.1 Conarreforma com traços autoritários

A análise dos textos evidencia que os autores definem o NEM como uma contrarreforma com traços autoritários. Trata-se de uma contrarreforma em razão de dois aspectos, principalmente. O primeiro por não enfrentar os problemas reais da etapa e o segundo, por retroagir a pressupostos de reformas de períodos ditatoriais. Os artigos problematizam a EM n. 84/2016 do MEC e as justificativas ali contidas para reformular o ensino médio. O MEC empregou como justificativas principais para a reforma: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estagnado; o baixo desempenho no Programa Internacional de

Avaliação de Alunos (PISA); a porcentagem de 10% da matrícula da etapa na educação profissional; apenas 16% dos concluintes ingressam no ensino superior; e currículo engessado com 13 disciplinas.

A pesquisa de Silva (2018) assinala que as justificativas apresentados pelo MEC, embora importantes, não enfrentam problemas ainda mais graves da etapa. Para Leão (2018) as justificativas e razões expostas são fracas, enganosas e não correspondem com a real crise do ensino médio. Os principais problemas, seriam, na ótica de Leão (2018, p. 3) o “financiamento insuficiente, a desvalorização dos professores, sucateamento das escolas, falta de identidade, baixo rendimento escolar”. Nesse sentido, o NEM segue um percurso histórico da educação brasileira de pautar mudanças na educação apenas na estrutura e conteúdo do currículo (MENDONÇA; FIALHO, 2020), ou seja, há uma crença de que a alteração curricular seja a única saída para os problemas do ensino médio (SILVA, 2018). Segundo Costa e Coutinho (2018, p. 1641) reformar o currículo do ensino médio não é garantia de melhoria na qualidade da educação pública, “pois o investimento nessas instituições, sobretudo nas estaduais e municipais, não tem atendido a necessidade de [...] melhoria de laboratórios, de salas de aula, de acervo bibliográfico, dentre outros aspectos”.

Com relação ao problema da evasão escolar, Miranda, March e Koifman (2019, p. 13) afirmam “não haver relação direta entre a reforma do ensino médio e a melhoria no rendimento e na frequência escolar”, pois “a evasão escolar ocorre em razão de aspectos não pertencentes ao ambiente escolar”. Além disso, “o deslocamento e a manutenção do jovem na escola geram um custo fixo alto às famílias menos favorecidas economicamente. [...] o jovem se vê incumbido de complementar a renda familiar afastando-se da escola em busca de emprego” (MIRANDA; MARCH; KOIFMAN, 2019, p. 13).

Outro elemento questionado é a visão tecnicista da reforma, que inspirada em modelos das décadas finais do século XX e com um grande aparato de propaganda, passa “a ideia de que após a conclusão desse ciclo os estudantes estarão aptos a ingressar no mercado de trabalho” (CARVALHO, 2019, p. 980). Na medida em que incentiva a profissionalização precoce e precária, diminui as oportunidades de as classes populares acessarem o ensino superior. Desse ponto de vista, segundo Oliveira (2020, p. 2) a política que se diz moderna e avançada, mais parece retroagir à “Reforma Capanema, no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para ingresso no ensino superior”. Santos, Lélis e Vale (2020, p. 1) afirmam que a política do NEM “legaliza a existência de diferentes finalidades educativas para atender aos interesses do capital. Portanto, não se constitui como distributiva e equitativa, mas como reprodutora da desigualdade social

presente no projeto de manutenção do *status quo*”.

Questiona-se, também, nos artigos, a forma com que o NEM foi estabelecido via medida provisória, dado que, esse instrumento tem efeito imediato e um prazo de até 120 dias para ser votado pelo Congresso Nacional. Na ótica de Leão (2018) a urgência da medida provisória foi pretexto para interditar o debate e impedir que outras visões se manifestassem. Nessa direção, Maciel (2019, p. 12) assinala que “os mais diversos atores sociais ligados à educação questionaram, em especial, a forma adotada, por ser um instrumento que abre pouco espaço para participação”. Carvalho (2019) afirma, sobre esse aspecto, que “se voltarmos à história da educação e das políticas públicas, veremos que quase sempre as mudanças educacionais são movidas por forças e interesses alheios aos que serão atingidos por elas”. Os artigos explicitam que o NEM, tanto em sua versão inicial, como MP n. 746/2016, quanto em sua versão final, transformada em Lei n.º 13.415/2017, preserva a característica de não ter dialogado com a sociedade, principalmente com os sujeitos escolares, os professores e estudantes. Na visão de Mendonça e Fialho (2020, p. 140) “instrumentos autoritários desconsideram o âmbito dialógico por meio do qual uma reforma poderia, efetivamente, qualificar a educação”. Percebe-se, portanto, que os textos analisados, quando problematizam as justificativas do MEC, o formato de criação da reforma educacional e os possíveis efeitos a médio e longo prazo, posicionam-se criticamente, classificando o NEM como contrarreforma.

Esses aspectos identificados nos artigos evidenciam críticas às justificativas do discurso oficial, expostas principalmente na EM n. 84/2016. Observa-se que a crítica não se refere a negar os dados apresentados pelos reformadores sobre a evasão, baixo desempenho e não-proficiência em competências básicas de matemática, leitura e escrita, mas, justamente, em mostrar que as causas desses problemas não são apenas em razão do modelo curricular, pois decorrem de uma série de entraves históricos não resolvidos e que a reforma se exime de enfrentar, tais como, investimentos financeiros insuficientes, a desvalorização e precarização do trabalho docente, as péssimas condições físicas e estruturais de muitas escolas, a falta de uma identidade mais clara sobre o papel da etapa.

Os textos, igualmente, posicionam o NEM como um retrocesso, na medida em que insere uma suposta formação profissional no ensino médio propedêutico, sem uma relação com as experiências do ensino médio integrado a educação profissional, o que significaria, um retorno a modelos tecnicistas. Nesse sentido, está sendo contraditado um dos principais pontos do discurso oficial que afirma que a flexibilização curricular e o direcionamento profissional já no ensino médio estariam contribuindo para a formação integral do estudante. Questiona-se, nos artigos, da mesma forma, o argumento do discurso oficial sobre a consensualidade quanto à

reforma. Conforme se observa nos enunciados críticos, o formato adotado para mudar o ensino médio via medida provisória significa uma imposição sem diálogo com os sujeitos, portanto, sem construção de consensos. Por fim, cabe destacar que boa parte das justificativas da urgência da reforma (na presente pesquisa, apresentadas na subseção 2.2.1) são claramente contraditadas pelos autores dos artigos analisados, haja vista, que os desafios do ensino médio não se resumem a questão curricular e nem exclusivamente a necessidade de inserir imediatamente os jovens no mercado de trabalho.

2.3.2 Interesses do capital e dualismo escolar

Os artigos analisados demonstram que a suposta urgência do MEC em reformar o ensino médio está mais voltada para atender às mudanças do processo produtivo capitalista em sua versão neoliberal, o qual exige uma formação abreviada e instrumental, do que, realmente oportunizar o direito à educação a esta etapa do ensino, conforme prevê a Constituição Federal de 1988. Na análise de Miranda, March e Koifman (2019, p. 3) a “contrarreforma do ensino médio é proposta em sintonia com outras medidas regressivas, como a EC¹⁹ n. 95, de 2016, que limita os gastos públicos por vinte anos; a lei n. 13.467, de 2017, da contrarreforma trabalhista e a lei n. 13.429, lei da terceirização”. A flexibilização, um dos pilares do NEM, está atrelada às demandas do mercado de trabalho que exige um trabalhador flexível. De acordo com Carvalho (2019, p. 980) “a flexibilidade do emprego [...] possibilita às empresas modificarem estruturas, custos e as funções dos trabalhadores sem alteração nos salários e a flexibilidade de habilidade, [...] ajustar as competências dos trabalhadores às necessidades do mercado”. Dessa forma, fica evidente, a partir da leitura dos artigos, que os interesses hegemônicos que pautaram a reestruturação do ensino médio são aqueles da classe empresarial arrolados por princípios neoliberais.

A flexibilização, conforme se verificou nos textos oficiais, não esconde que tem como um de seus escopos uma melhor adequação às necessidades do trabalho contemporâneo, no entanto, é apresentada como necessária para a formação integral e para garantir que o ensino médio seja atrativo e aliado ao projeto de vida do estudante. Pela ótica das pesquisas analisadas, o que está sendo proposto é uma formação abreviada e precária para os jovens da escola pública em nome da empregabilidade imediata em profissões também precarizadas.

O neoliberalismo extrapola, segundo Santos e Carvalho (2020, p. 135) “os limites como

¹⁹Emenda Constitucional.

padrão de organização socioprodutiva, constituindo-se também num aparelho ideológico de alienação a serviço da classe dominante”. Em relação à educação, o neoliberalismo busca fazer com que seu pensamento predomine, isto é, que as suas teses direcionem as políticas educacionais: “privatização da instituição escolar, implementação do modelo de gestão empresarial, adequação do currículo conforme os interesses de mercado” (SANTOS; CARVALHO, 2020, p. 137).

Nas análises de Favoreto, Figueiredo e Deitos (2019), em geral, as reformas educacionais visam responder dois aspectos: a) mudança tecnológica e crise do capital; b) currículos que seguem diretrizes exigidas pelo capital, de modo a manter as condições de reprodução do capitalismo. As reformas educacionais brasileiras, fundamentadas nos pressupostos neoliberais, “principalmente nos renomados pressupostos da Teoria do Capital Humano, dissimulam os mecanismos de exclusão do sistema educacional, bem como camuflam a exclusão inerente à competição econômica”. Evidencia-se, portanto, que o NEM está imerso num cenário de outras reformas de austeridade e de destituição dos direitos sociais (LIMA; MACIEL, 2018).

No Brasil, os empresários têm forte influência nas decisões sobre políticas educacionais da educação básica. Em grande medida, nas reformas após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, os institutos e fundações ligados à grandes empresas nacionais e internacionais e instituições do mercado financeiro dão o “tom na construção de um projeto hegemônico de educação no Brasil” (CHAGAS; LUCE, 2020, p. 4). Na ótica de Leme, Ruiz e Garcia (2019), a influência dos empresários vem de muito antes: “a partir de 2006, com a instituição do movimento empresarial ‘Todos pela Educação’, a influência desse grupo torna-se mais orgânica e ocorre em parceria com o MEC e entidades como o CONSED, obtendo forte presença na elaboração das diretrizes da reforma do ensino médio” (LEME; RUIZ; GARCIA, 2019, p. 88).

O interesse dos empresários na educação é instrumentalizá-la como propulsora da retomada do crescimento econômico, investindo em capital humano que por sua vez potencializa a produtividade e a competitividade no mercado internacional. Essa perspectiva contrasta com a resistência histórica de intelectuais e setores da educação que defendem a educação como pública, laica, unitária, promotora de formação integral e não apenas para o mercado de trabalho (LEME, RUIZ; GARCIA, 2019). O estudo de Ferreira, Fonseca e Skaff (2019) sobre a interferência do Banco Mundial no ensino médio brasileiro, enfatiza que a obtenção de financiamento junto ao banco para executar a reforma está condicionada a adesão às políticas de ajuste fiscal por parte do Estado e na necessidade de políticas com foco na

aprendizagem ao longo da vida e nas habilidades relevantes para o trabalho.

De acordo com Chagas e Luce (2020) há dois projetos em disputa para o EM do Brasil: um deles alinhado aos setores do empresariado com apoio do Consed, que defendem a flexibilização curricular e criticam o excessivo número de disciplinas; o outro está alinhado a entidades e intelectuais que buscam um projeto de “educação de qualidade também para a classe trabalhadora, com um currículo que integre as dimensões da ciência, da cultura, da tecnologia e do trabalho, atribuindo significado ao conhecimento escolar” (CHAGAS; LUCE, 2020, p. 3).

Outro aspecto a ser observado é a redução do caráter público do ensino médio e a indução a mecanismos de privatização, que se expressam, principalmente de duas formas: “primeiro, por efetivar um movimento de fazer da educação pública um espaço de enriquecimento da iniciativa privada, segundo, por excluir a sociedade organizada de participar da definição de seu conteúdo e de seus objetivos” (OLIVEIRA, 2020, p. 13). Os textos indicam, desse modo, que o NEM, em seus pressupostos, atendeu, sobremaneira, àquilo que foi desejado pelos representantes do capital e da classe empresarial. Nesse aspecto, entende-se que as pesquisas colocam em xeque um dos principais pressupostos do discurso oficial, de que a reforma estaria atendendo as demandas da juventude brasileira.

Pode-se, também, identificar enunciados referentes a manutenção e aprofundamento do dualismo escolar gerado pelo NEM. A etapa do ensino médio tem “refletido as contradições das relações de poder típicas da nossa sociedade capitalista, resultando [...] na existência de um sistema dual de ensino – propedêutico, para os filhos da classe burguesa, e profissional, para os filhos da classe trabalhadora” (SANTOS; LÉLIS; VALE, 2020, p. 11). A criação de um itinerário formativo de educação técnica e profissional, separado das áreas do conhecimento, retoma o decreto n. 2.208/97, do governo FHC, que determinou que a educação profissional seria um subitem anexo ao ensino regular. Mesmo que fosse ofertada na mesma escola, seria com currículo e turno diferente. É um retrocesso, segundo Góis, Ribeiro e Mota (2019, p. 14) pois está na contramão do decreto n. 5.154/2004, que “restabeleceu a possibilidade de integrar a educação profissional com o ensino médio, apontando numa direção que superasse o dualismo estrutural”.

Hernandes (2019) também avalia que o arranjo curricular V - formação técnica e profissional é um retrocesso à dualidade entre ensino profissional e geral, pois objetiva promover “um rápido treinamento dos estudantes da classe trabalhadora em atividades ocupacionais flexíveis, a fim de atender ao mercado de trabalho com ocupações também flexíveis” (HERNANDES, 2019, p. 8). Descaracteriza-se a escola como lugar de formação do aluno, e abre-se espaço ao setor produtivo e para os ambientes de simulação. Segundo

Hernandes (2019, p. 8) “não mais os conhecimentos sistematizados serão ensinados, mas as vivências e práticas de trabalho” e passa a vigorar o “treinamento utilitário e pragmático de uma profissão”, o qual, não possibilita necessariamente “a estimulação do pensamento abstrato, nem de funções psíquicas superiores”.

Furtado e Silva (2020) afirmam que os itinerários serão limitadores do direito ao conhecimento para grande parte dos estudantes do ensino médio público, visto que a não obrigatoriedade “dos estabelecimentos de ensino oferecerem todos os itinerários formativos, corrobora para o acesso limitado ao conhecimento e à cultura alargue ainda mais as disparidades escolares do sistema educacional brasileiro” (FURTADO; SILVA, 2020, p. 167). Dessa forma, o NEM ampliará, ainda mais, as desigualdades sociais e escolares, ao poder propiciar formas particulares de distinção, “tornando-se um elemento de diferenciação social, na medida em que institucionaliza a distribuição desigual de capital cultural entre os estudantes, potencializando a escola como reprodutora de desigualdades sociais” (FURTADO; SILVA, 2020, p. 167). Sendo assim, a promessa inerente ao discurso oficial do NEM, da possibilidade de escolha do estudante entre prosseguir com os estudos ou buscar uma formação profissional com imediata inserção no mercado de trabalho, no fundo, segundo apontado nas pesquisas, será um condicionamento, ou seja, esse formato induz os estudantes das camadas mais pobres, já prejudicados por vários fatores quanto ao acesso ao ensino superior, a não buscarem uma formação universitária.

Por fim, nas palavras de Santos e Carvalho (2020, p. 137) o NEM não promove a necessária ruptura com o modelo dualista educacional brasileiro, pois condensa três retrocessos históricos: “criação de itinerários estanques não equivalentes; profissionalização precária frente ao orçamento insuficiente; divisão classista à luz do argumento da livre escolha pelo ensino profissionalizante nas esferas públicas e privada”. Desestruturam-se os avanços conquistados com o ensino médio integrado e unitário e retoma-se a educação unilateral. Para Costa e Coutinho (2018, p. 1638) o NEM ignora os princípios da politecnicidade para formação profissional, pois os trabalhadores não podem apenas ser “um artefato ao mercado de trabalho, mas que, sobretudo, sejam sujeitos que, ao executarem as atividades profissionais, sejam capazes de compreender e dominar o processo teórico-prático do trabalho”.

2.3.3 Descaracterização do ensino médio como educação básica

Apesar de ter como um dos motes a ampliação da carga horária anual, os pesquisadores alertam que o NEM reduz horas destinadas à formação geral básica dos estudantes. Ao mesmo

tempo, em que a reforma amplia o tempo escolar de 800 horas para 1400 horas anuais, determina que a parte comum terá como teto 1800 horas nos três anos. Desse modo, o tempo destinado à formação comum fica reduzido para 600 horas anuais. Lima e Maciel (2018) consideram esse tempo insuficiente para os alunos terem acesso aos conteúdos mínimos dos componentes curriculares. Na prática, significa subtrair o direito ao acesso a estes conhecimentos.

Nesse aspecto, os textos sinalizam preocupação quanto à insuficiência “desse tempo para o estudo das noções básicas e gerais imprescindíveis acerca das diversas áreas do conhecimento, a fim de alcançar uma formação integral ou completa” (MACIEL, 2019, p. 5), pois o NEM amplia a parte optativa, aumentando a formação especializada com os itinerários formativos. Em vista disso, questiona-se a “especialização prematura e excessiva já no ensino médio, no qual 40% da carga horária será focada na trajetória formativa escolhida” (MACIEL, 2019, p. 5). A determinação de itinerários, nos quais o estudante poderá escolher se especializar em uma área, não é compatível com os objetivos e finalidades da última etapa da educação básica, “sendo prejudicial para a juventude brasileira que majoritariamente frequenta a escola pública. Isso porque retira o direito a uma formação ampla e reforça as desigualdades sociais existentes” (SANTOS; LÉLIS; VALE, 2020, p. 21). Fica comprometida, dessa maneira, uma das principais finalidades da etapa do ensino médio reafirmadas pela reforma, a educação integral.

Na avaliação de Marcelino, Porto e Cabral (2020, p. 8) a etapa do ensino médio “perde seu caráter mais geral, limitando a oportunidade de aprendizagem ampla e contextualizada”, instaurando suposta “escolha e flexibilização e, conseqüentemente, excluindo muito mais os jovens oriundos das camadas sociais desfavorecidas e limitando as possibilidades de continuação de seus estudos em nível superior”. O texto de Leão (2018, p. 6) aponta que permanece visível uma disputa “entre uma perspectiva democratizante do direito a formação geral para os jovens e outra seletiva que defende a segmentação dos percursos escolares, e que a etapa deve oferecer uma certificação apressada para o jovem competir imediatamente no mercado de trabalho”.

Nesse caso, está sendo questionado um postulado do NEM de que os itinerários serão de aprofundamento das áreas, não havendo prejuízos para os estudantes em termos de apropriação do conhecimento. Nas subseções 2.2.3 e 2.2.4 mostrou-se que os documentos oficiais argumentam que com a estrutura do NEM o aluno poderá escolher entre prosseguimento dos estudos ou inserção imediata no mercado de trabalho. No entanto, conforme destacado nas pesquisas analisadas, uma formação geral abreviada e simplificada

dificulta o acesso dos jovens mais pobres ao ensino superior. Dessa maneira, o NEM estaria reafirmando seu caráter histórico de dualismo e seletividade escolar, beneficiando os estudantes das camadas mais abastadas da população brasileira.

O NEM é visto pelos pesquisadores como uma alteração estrutural que institui a formação profissional precoce como solução para acabar com a situação de pobreza vivenciada por muitos jovens. Pauta-se, também, por “uma compreensão de que cabe ao Estado somente assegurar políticas educacionais que oportunizem aos jovens aquisição de capacidades de competir no mercado” e as dimensões restantes, ficariam “por conta do indivíduo, de seu mérito, de seu empreendedorismo, de sua disposição individual” (OLIVEIRA, 2020, p. 5). A oferta de itinerários formativos, como preconiza o NEM, está distante dos avanços conquistados pelo ensino médio integrado, que concilia uma ampla formação comum com cursos profissionais. O que se constata nas preconizações apresentadas, conforme Mendonça e Fialho (2020, p. 13) são “narrativas antigas e desgastadas, de preparação para o mercado de trabalho, a partir do oferecimento de cursos técnicos profissionalizantes, concomitantemente com o ensino médio, mas de forma abreviada e superficial”.

Os textos também analisam a tão propalada possibilidade de escolha dos estudantes, em relação aos itinerários. Há uma convergência entre os autores no sentido de que a possibilidade de escolha é enganosa e falaciosa. Conforme Gomes e Duarte (2019, p. 24) “criou-se a mística em torno do protagonismo juvenil na escolha de seu próprio itinerário formativo, desconsiderando os limites dos próprios sistemas de ensino em implementar o que a lei determina”. Sobre isso, Carvalho (2019, p. 978) complementa que às escolas “cabe oferecer ao menos uma das áreas a partir de suas possibilidades materiais, estruturais de pessoal, e aos alunos aceitar o que lhes for oferecido independente de seus desejos”.

As escolhas, de acordo com esses autores, serão realizadas pelos estudantes, entre os itinerários definidos pelos sistemas de ensino, que as farão tomando como referência realidades expressamente desiguais. Furtado e Silva (2020, p. 162) destacam que “o modo de fracionar conhecimentos no modelo de itinerários,” acarretará distintas formações “que serão, inevitavelmente, subordinadas à situação socioeconômica dos/as alunos/as e às condições das instituições de ensino”, podendo favorecer “a manutenção, legitimação e reprodução das disparidades sociais”. Como visto anteriormente, isso significa que algumas escolas poderão oferecer múltiplos itinerários, garantindo a possibilidade de escolha, mas a maioria delas, pela falta de recursos e investimentos, oferecerão o que determina a lei - até dois itinerários formativos. Nesse sentido, Santos, Lélis e Vale (2020, p. 19) asseveram que “tanto a BNCC quanto o NEM apresentam similitudes quanto a sua função de justiça social, já que pouco

colaboram para beneficiar os menos favorecidos que serão impactados por elas”. Desse modo, o dispositivo da escolha torna-se uma falácia na medida que os itinerários não poderão ser escolhidos pelos estudantes.²⁰ Em síntese, as pesquisas colocam em xeque o real poder de escolha dos estudantes, bem como a promessa do NEM de que não haverá redução da formação geral básica.

2.3.4 Retirada de disciplinas essenciais e a precarização da docência

Verifica-se nos textos que as disciplinas mais afetadas pelo NEM são filosofia e sociologia, que deixam de configurar como componentes curriculares obrigatórios e permanecem no currículo como estudos e práticas. As terminologias de “estudos e práticas”, são intencionalmente mais vagas e imprecisas do que os termos “ensino e oferta”, utilizados para componentes curriculares obrigatórios (LIMA; MACIEL, 2019; MACIEL, 2019). É importante destacar que a redação da Lei n. 13.415/2017 em seu Art. 3º, §2º, que torna obrigatórios estudos e práticas de filosofia e sociologia não obriga a oferta como componentes curriculares, ficando, portanto, a critério de cada rede de ensino definir como vai ofertar saberes desses componentes.

Miranda, March e Koifman (2019, p. 15) chamam à atenção para a introdução do “termo ‘e suas tecnologias’ aos componentes curriculares das linguagens, matemática e ciências da natureza, assim como a adjetivação das ciências humanas e sociais, agora ‘aplicadas’, [...] são indicativos do reducionismo conservador e instrumental da contrarreforma”. Destaca-se também a descaracterização do ensino da arte. A retirada ou minimização “da arte no currículo do Ensino Médio é privar os jovens de um conhecimento sensível fundamental para a renovação da vida” (CARVALHO, 2019, p. 985). Quando a atenção está focada somente “para a aquisição urgente de competências úteis, qualquer possibilidade de renovação e de tempo livre é suspensa” (CARVALHO, 2019, p. 982). As críticas que os textos apresentam à retirada e minimização de disciplinas indicam que o NEM assume um caráter instrumental e pragmático, desconsiderando conhecimentos essenciais para a formação integral dos estudantes.

Os autores examinam também o precedente aberto pelo NEM de contratar profissionais com notório saber para o itinerário de educação profissional. Está em voga uma flexibilização da forma de seleção de docentes, que podem atuar por notório saber, sem necessariamente terem formação em licenciatura (LIMA; MACIEL, 2019; CHAGAS; LUCE, 2020). O NEM introduz

²⁰Sobre o problema da escolha nos itinerários formativos, um estudo em parceria com Altair Fávero e Antônio Pereira dos Santos analisa a falácia da liberdade de escolha no NEM (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2022)

dois tipos de profissionais para a etapa: um com formação em nível superior, estudos em currículo, teorias e práticas pedagógicas, que passará por concurso (caso das escolas públicas); “outro, profissional graduado não licenciado com experiência em alguma formação profissional ou técnica, cujo notório saber será reconhecido pelos sistemas de ensino” (HERNANDES, 2019, p. 13). Essa diferenciação tende a fortalecer uma escola dual em que de um lado a FGB, que não pode ultrapassar de 1800 horas, será conduzida por professores formados para atuar; de outro, os professores de itinerário formativo, sem a necessidade de licenciatura e sem participação do planejamento de conteúdos e das formas de ensino.

Outro aspecto diretamente relacionado à docência é o alinhamento do currículo às avaliações de larga escala. A BNCC-EM apresenta-se como uma política, que entre seus objetivos, busca melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações de larga escala. Nesse sentido, a Base passaria a definir os conteúdos dos exames, “uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculos: dos exames para o currículo e do currículo para os exames” (SILVA, 2018, p. 6). Marcelino, Porto e Cabral (2020, p. 3) demonstram o problema cada vez mais presente de uma educação “tomando rumos balizados por grupos hegemônicos que não visam à emancipação e à humanização dos sujeitos como cidadãos de direitos, mas, pelo contrário, objetivam instrumentalizá-los [...] com base em índices nacionais e internacionais determinados pelo capital internacional”.

Tornar o currículo refém dos exames alimenta uma ficção que se “materializa na medida em que se faz da performance desigual dos alunos o produto de seu próprio mérito, oriundo de sua liberdade e de sua igualdade” (GOMES; DUARTE, 2019, p. 24). Dessa forma, a “ficção mais eficaz é transformar os resultados escolares dos alunos como consequência direta de seu esforço, de sua coragem, de sua atenção, do seu engajamento livre no trabalho escolar” (GOMES; DUARTE, 2019, p. 24). A justiça social na escola passa a ser condicionada aos resultados individuais dos alunos às avaliações, ignorando-se as questões sociais, culturais, históricas e contextuais que também são determinantes para avaliar o processo educativo. O professor, passa a ser um aplicador de listas de conteúdos e competências e um aplicador de exames externos, o que o expropria do seu trabalho como construtor de currículo. Passa a ser um mero instrumento. Sobre isso, Santos e Carvalho (2020, p. 139) afirmam: “as tentativas de terceirização e de privatização, a dinâmica de padronização por meio da BNCC e a implementação de sistemas de avaliação centrado em teste censitário e na responsabilização meritocrática são tomadas como indutoras da inclusão da educação de mercado”. O professor, desse modo, além da precária valorização em termos de remuneração e condições materiais de

trabalho, acaba por ser desvalorizado também, na sua condição de sujeito do processo pedagógico, na medida em que se torna um aplicador e aferidor de conhecimentos e competências estabelecidos por um currículo externo padronizado.

2.3.5 A implementação e o campo social crítico

O processo de constituição de um campo social crítico no âmbito das redes de ensino e escolas também recebeu atenção de alguns textos, conforme se pôde observar anteriormente no Quadro 4. Na perspectiva de Leão (2018), a diversidade é uma marca da condição juvenil contemporânea e o seu reconhecimento deve ser base para qualquer projeto pedagógico no ensino médio. Negar as diferenças é reforçar a tensa relação entre juventude e escola. O autor destaca a existência de importantes pesquisas realizadas com jovens, as quais contribuem para desmistificar as justificativas dos reformadores. Um dos estudos citado por Leão (2018) é uma pesquisa nacional realizada pelos Institutos IBASE²¹ e Pólis²², que envolveu aproximadamente oito mil jovens com aplicação de questionários e 913 jovens em grupos de discussão em sete regiões metropolitanas e no Distrito Federal.

Surpreendentemente, quando os jovens foram instigados a expressar o que esperavam da educação, as respostas, por ordem de frequência, revelaram que os estudantes esperam expansão do ensino médio, mais professores, melhores salários e qualificação para professores, melhores currículos e materiais didáticos, aulas mais atraentes, mais verbas, melhores estruturas, mais cursos profissionalizantes de qualidade. Nota-se que aquilo que a pesquisa afirma sobre as percepções dos jovens é um contraponto com os argumentos da urgência do NEM, apresentados pelo MEC, centrados, sobretudo, na mudança curricular e nas “aulas atraentes”. De acordo com Leão (2018, p. 17), na supramencionada pesquisa, “o mito dos jovens contra a escola foi desconstruído”, pois os estudantes em grande maioria reconhecem a importância da escola no projeto de vida e na formação pessoal.

Em relação à implementação das escolas de tempo integral, umas das promessas do NEM, Maciel (2019) destaca que até 2019, transcorridos três anos desde a MP n.º 746/2016, as escolas de tempo integral atingiram um número reduzido de alunos. Apesar da previsão de repasse de recursos do MEC para os estados por dez anos, não foi criado um fundo específico para fazer os investimentos necessários para adaptar a estrutura das escolas ao tempo integral.

²¹ Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas.

²² Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais.

O número baixo de escolas financiadas, revela conforme Maciel (2019) a tendência de as escolas organizarem o aumento da carga horária nas atuais estruturas, o que resulta em improvisação e carência de materiais para as atividades escolares.

Corti (2019, p. 16) destaca que “do ponto de vista das escolas, dos professores e do cotidiano escolar, é possível que a criação de um campo social crítico à Reforma inspire e instigue formas de resistência e protesto que poderão gerar um campo hegemônico contra a implantação da reforma”. Isso porque as “Reformas Nacionais de educação enfrentam diversos obstáculos para serem implementadas e para alterar, efetivamente, as práticas escolares, dependendo, para isso, da adesão, da apropriação e da tradução feita pelos agentes que estão na base no sistema de ensino” (CORTI, 2019, p. 17). Um exemplo de um campo social crítico é apresentado na pesquisa de Chagas e Luce (2020), quando relata que em 2016, mais de 120 escolas foram ocupadas no Rio Grande do Sul. Durante as ocupações, os estudantes exigiram diálogo com o secretário estadual de educação. A pressão fez com que a Seduc emitisse uma carta compromisso, de que, nenhuma mudança seria feita sem diálogo e discussão com alunos e professores.

Chagas e Luce (2020) também apresentam uma investigação sobre o posicionamento de agentes na implementação do NEM, no Rio Grande do Sul. Foram analisados os posicionamentos da Seduc e do CEEed-RS, a partir da análise de textos, documentos e notícias destes agentes. Conforme as autoras, os resultados apontam que existe uma postura de alinhamento por parte da Seduc, de conservação da estrutura e implementação na íntegra. Significa que a Seduc é um agente que assumiu um posicionamento de simples reprodução das orientações federais, fortemente ligadas ao projeto de educação hegemônico no campo econômico. O CEEed-RS, por outro lado, assumiu uma posição de resistência, buscando subverter e transformar a estrutura, motivando a adoção de proposições alternativas. Esse agente desempenhou função de resistência às mudanças na etapa, na defesa de um projeto de educação que valorize a formação integral do aluno (CHAGAS; LUCE, 2020).

O texto de autoria de Silva e Martins (2020) aborda a participação docente no NEM, a partir de um estudo com 16 professores de quatro escolas diferentes do município de Pilar do Sul/SP. A análise das respostas das entrevistas indica que a “reforma chegou até a escola como um produto acabado, que dificilmente despertará sentimento de pertença aos executores da proposta, caracterizados apenas como objetos a serem manipulados em um processo desumanizador desde a sua formulação” (SILVA; MARTINS, 2020, p. 19). O estudo assevera que o NEM não considerou a efetiva participação dos sujeitos envolvidos em sua produção, enquanto política educacional. De acordo com Silva e Martins (2020, p. 20) tais processos são

“característicos da desumanização por parte da administração, por entender os seres humanos envolvidos na implementação, [...], parte da natureza a ser dominada e não sujeitos com as mesmas capacidades de dominá-la que os formuladores possuem”.

Fica explícito que a circularidade e suposta consensualidade do discurso oficial, conforme representado na Figura 3, sofre resistências e críticas também no âmbito das escolas. Viu-se no decorrer da subseção a reação do movimento estudantil que se contrapôs já em 2016 a reforma com as ocupações nas escolas, a própria ação dos professores demonstrando seu inconformismo com o processo de reforma que não os ouviu, e até mesmo a atuação de órgãos como o CEEEd-RS, no sentido de não permitir que o NEM fosse pura e simplesmente implementado sem antes uma reflexão com mais acuidade sobre os impactos das mudanças. Dessa forma, compreende-se que o NEM e seu discurso oficial tende a ser contraditado e modificado quando em contato com a realidade complexa das escolas, dos sujeitos, dos contextos.

2.3.6 Enunciados de um diagnóstico crítico - uma síntese

A abordagem da ATD objetiva, conforme Moraes (2003, p. 207), produzir “metatextos a partir dos textos do *corpus*. [...] descritivos e interpretativos”. A compreensão que emerge do ciclo de ATD,

Mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador ou tese que foi construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador (MORAES, 2003, p. 207).

Deste modo, a análise dos artigos com base no ciclo da ATD evidenciou que as produções acadêmicas veiculadas em periódicos da área da educação posicionam-se crítica e contrariamente às alterações estabelecidas pelo NEM. Esta é a ideia aglutinadora principal compreendida do *corpus* selecionado para o estudo. Os enunciados apresentados anteriormente, indicam um claro posicionamento crítico dos textos com relação a vários aspectos. Compreende-se que as reflexões questionam e problematizam o NEM quanto a sua forma, ou seja, os textos demonstram que uma reforma educacional instituída por medida provisória e com um prazo para se transformar em lei, de até 120 dias, desconsidera o tempo necessário para que a sociedade possa participar da discussão. Além disso, os próprios argumentos empregados para justificar a urgência do NEM são considerados insuficientes e não enfrentam os problemas

estruturais da etapa, que estão para além da questão curricular.

Os textos também abordam o contexto político e econômico que gerou o NEM. É pertinente observar, que ele se situa num conjunto de outras medidas de ajuste fiscal do governo Temer (2016-2018), de redução dos investimentos em serviços públicos e da flexibilização de direitos historicamente conquistados pelas classes populares. A reorganização do capital neoliberal, que exige trabalhos flexíveis, temporários, com baixo custo e precarizados, tem dado a tônica do NEM que possui, entre seus principais objetivos, a formação de sujeitos flexíveis, por meio profissionalização precoce e precária dos jovens, já na educação básica. Num cenário de altas taxas de desemprego, em razão da retração econômica e da extinção dos postos de trabalho, os reformadores querem fazer crer que o problema do desemprego é uma mera questão de falta de mão de obra preparada para o trabalho flexível.

Ademais, a análise identificou críticas que os autores fazem em relação aos prováveis efeitos do NEM, a médio e a longo prazo. Verificou-se que poderá haver uma naturalização das desigualdades e do dualismo escolar, em razão da fragmentação dos percursos escolares e do caráter propedêutico para os estudantes mais ricos que almejam o ensino superior e profissionalizante, para os estudantes mais pobres que teriam como caminho natural a inserção imediata no mercado de trabalho. Destaca-se também o enfraquecimento do ensino médio como parte da educação básica, na medida em que se institui um modelo de especialização apressada com a inserção dos itinerários formativos. Com relação a parte flexível do currículo, os textos sinalizam que a infraestrutura precária das escolas e o baixo investimento na formação e valorização dos professores, promoverá a ilusão da escolha, pois o estudante terá que escolher as opções de itinerários que as escolas poderão oferecer dentro de seus limites e possibilidades. Há também ponderações acerca da retirada e flexibilização de componentes curriculares importantes para a formação humana dos jovens, como filosofia e sociologia; o aprofundamento da precarização da profissão docente com a inserção da possibilidade de contratação de profissionais não licenciados com notório saber, e o problema do alinhamento unilateral do currículo aos exames externos.

Um estudo de produções acadêmicas em periódicos de educação realizado por Bugs, Tomazetti e Oliari (2020), com recorte temporal anterior ao estabelecido na presente pesquisa, também identificou enunciados recorrentes sobre o NEM, sobretudo, em relação a “fragmentação curricular e flexibilidade do novo ensino médio”, o “autoritarismo as continuidades históricas”, as “falsas justificativas para uma reforma com essas características” e “as possibilidades e necessidades de resistências no âmbito da implementação”. De certa forma, os enunciados apresentados por esses autores, também são constatados na presente

análise, e indicam, dessa forma, uma constância na forma como o campo acadêmico vem se posicionado em relação ao NEM.

Os enunciados expostos entre as seções 2.3.1 e 2.3.5, representam, precipuamente, críticas que os pesquisadores em educação efetuam quanto à forma e ao conteúdo do NEM. Identificou-se que todos os artigos analisados, apresentam, de algum modo, enunciados críticos e contestadores, tanto em relação ao modo como o NEM foi imposto, assim como ao conteúdo, proposições, alterações e prováveis efeitos que ele ocasionará. Pode-se afirmar, desse modo, que os artigos se dirigem, sobretudo, a contestar a reforma no âmbito macropolítico das principais normatizações, ou seja, questionam os interesses que influenciam a definição das finalidades da política, a hegemonia discursiva de grupos que obtiveram prevalência de seus interesses na produção dos textos oficiais da política.

Os artigos evidenciam as disputas em torno dos sentidos e finalidades da política, as interferências de órgãos internacionais, de partidos políticos, dos setores privados e mostram a resistência e contestação que outros agentes desempenharam, como é caso das associações científicas de pesquisa e pós-graduação e entidades representativas dos trabalhadores da educação. De modo geral, os artigos exploram aspectos problemáticos da macro política, onde, normalmente, a “política é iniciada e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51) e onde os “textos políticos são resultados de disputas e acordos, pois os diferentes grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para disputar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Observou-se, também, que um pequeno conjunto de textos (A4, A6, A7, A17, A19), aborda processos de implementação da política em âmbito regionalizado. Essas fontes discutem elementos cruciais para o processo de implementação do NEM e para as pesquisas sobre esse processo. Tanto a pesquisa com estudantes, que visa compreender a condição juvenil brasileira (LEÃO, 2018), quanto a pesquisa sobre a participação e o envolvimento docente no NEM (SILVA; MARTINS, 2020) sinalizam para a importância de se levar em consideração os sujeitos da escola, suas concepções, seus modos de interpretar e colocar a política em ação. Constata-se, do mesmo modo, a discussão sobre o papel das ocupações das escolas pelos estudantes em 2016 e o quanto contribuíram para constituição de um campo social crítico (CORTI, 2019; CHAGAS; LUCE, 2020). Além disso, percebe-se que é fundamental que as pesquisas possam identificar o posicionamento e o papel que agentes locais desempenham na implementação do NEM, como é o caso dos conselhos estaduais de educação, das secretarias de educação, organizações não governamentais, etc. Destaca-se, ainda, nesse conjunto de artigos, a investigação acerca do alcance das escolas de ensino médio de tempo integral, que

tem se mostrado exígua, decorridos mais de cinco anos da instituição da reforma (MACIEL, 2019).

Os textos que se enquadram nessa perspectiva da implementação, dirigem-se, necessariamente, ao micro contexto ou contexto da prática, que é, segundo Mainardes (2006, p. 53) como o contexto “em que a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Nesse sentido, as políticas, no contexto da prática, não são simplesmente implementadas, mas ficam sujeitas à interpretação e recriação de acordo com os sujeitos e circunstâncias da escola.

Conforme Lopes e Macedo, “tanto no Brasil quanto no exterior muitas das vezes os trabalhos sobre políticas são mais voltados à crítica dos documentos e projetos em curso do que às investigações teóricas e empíricas sobre políticas de currículo propriamente ditas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 234). Este tem sido, portanto, um desafio para as pesquisas no campo da política educacional, qual seja, da necessidade latente de desenvolver pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares que investiguem mais detalhadamente a relação entre macro e micro contexto. De certo modo, o presente estudo revela que este desafio continua presente no que se refere às pesquisas relacionadas ao NEM, pois, como se observou, o número artigos que enunciam aspectos do micro contexto, os efeitos e desdobramentos da política no âmbito dos estados, municípios e escolas, é significativamente menor. Apesar disso, deve-se registrar que uma das prováveis causas do pequeno número de textos investigarem o contexto da prática pode relacionar-se com o fato de que o NEM ainda está sendo traduzido e implementado nos estados, e estudos dessa natureza, ainda precisarão de mais tempo para estarem disponíveis nos periódicos.

Em pesquisas que buscam dar ênfase a processos situados e particulares, “para poder organizar e analisar os dados coletados, é necessária uma direção que permita interpretar os aspectos singulares da realidade observada e integrar as pesquisas no todo maior da produção científica” (KRAWCZYK, 2019, p. 7). Além disso, torna-se imprescindível fortalecer as abordagens qualitativas de pesquisa, dialogando com a “produção científica nacional e internacional, possibilitando sair do contexto particular do estudo em questão e da mera descrição da realidade tal qual se manifesta, para alcançar a compreensão do fenômeno na sua complexidade” (KRAWCZYK, 2019, p. 4).

Pesquisar o contexto da prática isolado de uma contextualização mais ampla, ou apenas investigar se as escolas aplicam ou não aquilo estabelecido pelo poder central não resolve o problema da separação entre a esfera normativa da política e a da prática. A investigação em

política educacional não se esgota em seu momento normativo e nem é suficiente a mera interpretação dos aspectos singulares. O desafio, portanto, é a constituição de enunciados que possam dialogar e compreender o NEM em seus vários níveis e contextos, com especial atenção à complexidade do contexto escolar brasileiro ao qual se dirige a reforma.

2.4 A implementação da reforma nos documentos oficiais

Ao mesmo tempo que os documentos oficiais representam a política e instituem um discurso oficial como visto anteriormente (Seção 2.2), orientam e estabelecem um roteiro de implementação do NEM para os estados e redes de ensino. Dos documentos analisados na presente pesquisa (Quadro 1), tem-se pelo menos oito, que orientam explicitamente o processo de implementação da Lei n. 13.415/2017: Portarias do MEC n. 331/2018 e n. 756/2019 (T7), Portaria MEC n. 649/2018 (T8), Documento Orientador da Portaria n. 649/2018 (T12), Guia de Implementação do NEM (T13), Guia de Implementação da BNCC (T14), Guia de Regulamentação dos Conselhos Estaduais (T15), Parecer CEEed-RS n. 02/2017 (T5) e Resolução do CEEed-RS n. 349/2019 (T17).

Uma vez que definem o percurso da implementação, fornecem informações sobre o espaço e as atribuições dos diferentes agentes e agências no desenvolvimento da reforma educacional. Esse conjunto de textos, quando analisados cronologicamente, apresentam mudanças em suas características discursivas, transitando de uma linguagem abstrata, que define objetivos e resultados esperados em direção a uma linguagem com orientações práticas, passos, etapas, competências dos agentes envolvidos, ou seja, indicam o “passo a passo” de como proceder para que o NEM seja implementado. Vale salientar, que em razão do objeto de estudo da presente pesquisa, dar-se-á ênfase aos aspectos que os documentos oficiais apontam sobre a elaboração dos novos currículos estaduais, haja vista que o processo de implementação envolve outros elementos, tais como, as escolas piloto, o apoio financeiro, as parcerias público-privadas para oferta do itinerário de formação profissional, etc.

O marco inaugural do processo de implementação do NEM em âmbito nacional é a Portaria MEC n. 649/2018, responsável por instituir o Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (ProNEM). Publicada em julho de 2018, cerca de um ano e meio após a homologação da Lei n. 13.415/2017 e meio ano antes da publicação da BNCC-EM, é o documento que começa a delinear desdobramentos mais práticos da reforma, com objetivo de “apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação do novo currículo que contemple a [...] BNCC, os diferentes

itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais (BRASIL, 2018b, Art. 1º).

A referida portaria é seguida de um documento orientador (DO/ProNEM), o qual explicita em detalhes as atribuições das partes envolvidas na implementação da reforma, principalmente a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e as representações dos dirigentes municipais e estaduais de educação, Undime e Consed, respectivamente. Entre os objetivos do ProNEM, destacam-se: “IV. Criar mecanismos de responsabilização e pactuação de resultados entre os entes federados, [...]; V. Fomentar mecanismos de mobilização e compartilhamento de melhores práticas entre as redes e entre as escolas no sentido de otimizar a implementação” (BRASIL, 2018f, p. 5). O programa estabeleceu como resultados esperados a (re)elaboração das propostas curriculares estaduais alinhadas à BNCC-EM e escolas com a nova proposta curricular implementada, contemplando a BNCC-EM e os itinerários formativos. Para isso, o MEC comprometeu-se em disponibilizar assistências técnicas e consultorias especializadas em currículo para assessorar a implementação do NEM nos estados. As equipes técnicas e de gestão da SEE, de acordo com esse documento, seriam acompanhadas pela assessoria do início ao fim. Uma das principais tarefas atribuídas à SEE foi a elaboração do referencial curricular do território, que contemplasse a parte comum e os itinerários formativos. Dessa forma, fica claro que uma das principais expectativas dos reformadores é que cada estado elabore seu referencial curricular do ensino médio para seu território.

Além de estabelecer a necessidade de um novo currículo de referência para o estado, o ProNEM instituiu concomitantemente o chamado “Projeto Piloto”, no qual, um grupo de escolas, em cada estado, selecionadas pela SEE, a partir de critérios estabelecidos pelo próprio programa, iniciaria um projeto de testagem de flexibilização do curricular pela oferta de itinerários formativos experimentais. O DO/ProNEM explica:

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, 2018f, p 16, ênfases adicionadas).

Além de explicitar os objetivos das escolas piloto, com início dos trabalhos previstos para 2019, o documento detalha que as equipes responsáveis pela elaboração dos currículos

serão contempladas com bolsas. Vale destacar que o ProNEM foi financiado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), conforme a Portaria n. 1.024/2018 (T9). As escolas participantes do programa receberiam recursos financeiros conforme cumprimento das metas estabelecidas, adequando-se as exigências do ProNEM, principalmente a construção e execução do Plano de Flexibilização Curricular (PFC).²³

Os textos que melhor detalham o percurso de construção e implementação do novo currículo estadual para os agentes responsáveis são, basicamente, o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio – GI/NEM - (T13) e o Guia de Implementação da BNCC – GI/BNCC - (T14). Com arte gráfica sofisticada, fica nítido que os textos querem “desenhar” o percurso de implementação em detalhes (Figura 4). Algumas expressões possuem destaque ao longo dos textos, tais como: “a mudança que o Brasil não pode esperar”, “O caminho da implementação”, “Passo a passo para (re)elaboração dos currículos e efetiva implementação”, “Colocando as mudanças em prática” (BRASIL, 2018g). Na figura 4, apresenta-se um mosaico de imagens selecionadas para demonstrar o estilo gráfico, que praticamente “ilustra” o “passo a passo” da implementação.

Figura 4. Mosaico sobre o estilo gráfico dos subsídios.



Fonte: (BRASIL, 2018g).

²³ O destaque feito sobre as escolas piloto, nesse momento da pesquisa, é no sentido de mostrar que o modelo de implementação previsto pelo MEC indica que deveria haver uma relação entre o projeto piloto e o processo de elaboração dos referenciais curriculares estaduais. Como será possível ver mais adiante houve intersecções entre os dois processos. Em razão do recorte de pesquisa estabelecido, não é possível afirmar se essa relação ocorreu nos outros estados.

Os guias de implementação do NEM e da BNCC anunciam o denominado “caminho de implementação”, induzindo basicamente três etapas: i) Estudos e diagnósticos; ii) (re)elaboração do currículo da rede e iii) implementação da nova arquitetura. Situar as três etapas é importante, pois, uma delas, a “(re)elaboração do currículo da rede”, está diretamente associada ao objeto de estudo da presente pesquisa. O Quadro 5 sintetiza o que ambos os documentos ilustram como etapas e passos para implementar o NEM.

Quadro 5. Síntese das etapas e passos da implementação.

Etapas	Passo 1	Passo 2	Passo 3
1ª Estudos e diagnósticos	Rodas de conversa, questionário estruturado, seminários regionais, para escutar as demandas dos jovens, professores e sociedade; diagnóstico de recursos humanos, físicos e financeiros disponíveis na rede; Estudar a fundo a BNCC e os modelos já colocados em prática.	Produção do diagnóstico da rede: capacidades físicas, operacionais e organizacionais; da dinâmica territorial e econômica; essa ação fornece informações acerca da arquitetura de ensino médio a ser adotada.	--
2ª (Re)elaboração do currículo da rede	Definição da estrutura de governança e planejamento, cronograma de implementação e composição das equipes que realizarão o processo. A equipe é composta por coordenador estadual de currículo, coordenador da BNCC-EM, articulador dos conselhos de educação, articulador dos itinerários formativos e redatores curriculares das quatro áreas do conhecimento	Definição da estrutura curricular, estudar conceitos, concepções e metodologias. Definição de diretrizes sobre a concepção de currículo a ser adotado: princípios norteadores, processo de avaliação, metodologia, nível de detalhamento das habilidades, estratégias para contemplar diversidades locais, nível de autonomia das escolas na criação das unidades curriculares.	Elaboração do documento curricular de referência para o território contemplando formação geral e itinerários formativos pelos grupos de redatores. Realizar consultas públicas das versões preliminares, agregar as contribuições das consultas e enviar o documento ao conselho estadual, que tem a competência de aprovar, pedir ajustes, reprovar, etc.
3ª Implementação da nova arquitetura	Criar um grupo de trabalho intersetorial na SEE, que conte com o apoio dos profissionais responsáveis pela liderança do processo de (re)elaboração curricular e de formação de professores, assim como membros das equipes jurídica, financeira, de recursos humanos e de aspectos operacionais e de infraestrutura das secretarias.	Estabelecer cronograma de implementação progressiva. Colocar em prática a ampliação de carga horária e currículos que contemplem a BNCC e os itinerários formativos.	Definir a oferta dos currículos nas escolas da rede. Uma primeira decisão a ser tomada está em definir se a organização da oferta dos itinerários ficará a cargo das escolas ou será feita de forma centralizada, pela secretaria. Após definição dos currículos e itinerários das redes, as escolas precisam escolher o que irão ofertar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018g, 2018h).

Na primeira etapa, conforme disposto nos documentos – GI/NEM e GI/BNCC -, caberia a SEE escutar as demandas, fazer diagnóstico da rede em vários aspectos (recursos humanos, físicos e financeiros) e aprofundar a BNCC-EM, bem como conhecer modelos já colocados em prática que operam com flexibilização curricular e com habilidades e competências. Dessa forma, o “caminho da implementação” postula que cabe à SEE preparar o terreno para que as mudanças na etapa fossem implementadas no território a partir dos indicativos do diagnóstico.

A segunda etapa prevê a (re)elaboração do currículo da rede, sugerindo três passos. O primeiro institui a equipe responsável e de governança pela construção do referencial curricular estadual do ensino médio, composta por coordenador de etapa, coordenador da BNCC-EM, articulador de conselhos e por redatores, estes, por sua vez, professores das quatro áreas do conhecimento. O segundo passo recomenda que a equipe defina diretrizes curriculares do referencial, princípios pedagógicos e o nível de detalhamento de habilidades e objetos de conhecimento de cada componente curricular ou área do conhecimento. O terceiro, delega para a equipe responsável, a tarefa de elaborar o texto curricular de referência do território, realizar consultas públicas das versões preliminares e agregar as sugestões das consultas. Destaca-se nessa etapa que a tarefa de redigir o documento, conforme os guias de implementação (Figura 5) seria de professores de ensino médio das quatro áreas do conhecimento.

Figura 5. Definição da equipe responsável pela redação do novo referencial curricular do território.



Fonte: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018g, p. 34).

Cabe ainda mencionar a terceira etapa do caminho de implementação (Quadro 5), a aplicação da nova arquitetura da etapa para toda a rede. Após a experiência das escolas piloto e da redação do novo currículo, o roteiro exige que se faça um cronograma para que o NEM seja efetivado em todas as escolas. Isto posto, retorna-se, aos aspectos relativos a segunda etapa do roteiro de implementação do NEM, estabelecido, principalmente, no GI/NEM e que mais se associa ao objeto de estudo da presente pesquisa.

Um elemento que merece atenção de imediato quando se observa a constituição da equipe responsável por elaborar o referencial curricular estadual, é a delegação dada aos

professores de ensino médio para serem redatores do documento. No âmbito das escolas, os professores fazem leituras, interpretações, traduções dos dispositivos normativos, que evidentemente, geram mudanças nas políticas curriculares, o que permite que não sejam simplesmente espelhadas (SILVA, 2014). No caso específico da elaboração do referencial curricular estadual, alguns professores, a partir do roteiro de implementação, estariam participando de um processo de construção de um documento oficial de política curricular. Como se observou na seção 2.3, uma das principais críticas realizadas pelos pesquisadores quanto à reforma é justamente a exclusão da participação efetiva dos professores no desenvolvimento da política, por ter um caráter vertical em sua origem e por impor os interesses do setor empresarial em detrimento do fortalecimento de uma educação pública, crítica e emancipadora.

Segundo Oliveira e Silva (2023) a ausência de uma efetiva participação dos profissionais da educação na formação de políticas educacionais e curriculares, especificamente, se arrasta desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990, até os desdobramentos atuais do NEM e da BNCC. Esse histórico faz com que os textos normativos sejam recebidos com estranheza nos ambientes escolar, haja vista que não raras vezes são formulados alheios a realidade das escolas.

As resistências e pressões ocorreram principalmente por parte de entidades e movimentos representativos, tanto dos profissionais da educação quanto dos estudantes questionando os retrocessos e problemas do NEM, apesar da celeridade com que a reforma foi apresentada e aprovada, como se viu no histórico da reforma (Seção 2.1). Apesar do árduo trabalho do campo popular, a agenda de reforma neoliberal e conservadora avançou e se consolidou. Considerando esse pressuposto, conforme salientam Oliveira e Silva (2023, p. 6) “torna-se fundamental captar os efeitos dessas políticas educacionais e curriculares sobre os sujeitos escolares, que acabam sendo desprezados nesse processo de formulação”. A elaboração do referencial curricular dos territórios define, portanto, pelo menos no âmbito do discurso oficial dos documentos do NEM, a participação direta de professores como autores de um documento de política curricular.

Conforme Pacheco (2003), ao analisar uma política curricular é necessário identificar quem toma as decisões sobre a política e quem está com o poder. Sacristán (2000) destaca que a política curricular precisa ser entendida e discutida em de contextos sociais, históricos e culturais, pois “a política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa” (SACRISTÁN, 2000, p. 107). A política é um dado da realidade curricular que marca “aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa

realidade”, e a “racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 107). Dessa forma, a depender da racionalidade que ordena a política curricular, ela pode oferecer maiores ou menores espaços de participação dos agentes que intervêm na prática curricular.

Num modelo de racionalidade técnica da política curricular, as decisões ocorrem em um nível macro, “com reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares, deixando-se às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares, nem atores da decisão política” (PACHECO, 2003, p. 26). Esse modelo, que pode estar centralizado tanto pelo Estado, quanto pelo mercado, impõe uma racionalização da política que separa fortemente “o momento da *concepção*, da responsabilidade dos especialistas e da administração, e *execução*, por intermédio da ação controlada dos professores” (PACHECO, 2003, p. 26, grifo nosso). Sendo assim, o contexto da prática, fica desprofissionalizado, visto que, os professores se tornam operários curriculares, cuja função é aplicar um currículo prescrito pela administração central e pelos consultores.

Outro modelo é aquele das racionalidades contextuais que, diferente do modelo anterior “propõe que as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos” (PACHECO, 2003, p. 27-28). Nesse caso, a racionalidade da política não apresenta necessariamente um currículo prescrito para cada etapa e ano escolar da educação básica. Busca evitar também que o currículo seja algo “fabricado” somente fora da escola, pois o entendimento de um currículo em ação pressupõe que os professores e estudantes participem de sua construção e desenvolvimento. Sendo assim, o currículo não é entregue como um produto acabado, mas um projeto em desenvolvimento com decisões tomadas em vários níveis - administração central, instâncias regionais, escolas, etc. (PACHECO, 2003).

Como se observa nos resultados da pesquisa documental, o NEM preserva elementos das duas racionalidades. Ao mesmo tempo que tem uma forte centralização nas decisões acerca do modelo curricular – por competências e habilidades - ele designa um espaço que permite a professores e outros agentes uma ação direta na construção do currículo, como é possível observar na elaboração do RCG-EM. Considera-se pertinente investigar como se deu essa participação dos professores na escrita do texto da política curricular, e em que medida esse

trabalho gerou transformações no percurso do NEM. Com esse indicativo, busca-se, na sequência, apresentar de modo mais conciso a delimitação do objeto de investigação.

2.5 Delimitação da perspectiva de investigação

A exposição realizada até aqui, do ponto de vista das fases e etapas da investigação, cumpre o papel de apresentar ao leitor a apropriação e análise de fontes documentais do NEM (Seção 2.2 e 2.4) bem como, a análise de artigos que tematizam a reforma (Seção 2.3). De um lado tem-se a compreensão das expressões-chave do discurso oficial e de como a política é representada nos documentos oficiais. De outro, a compreensão de enunciados da literatura especializada que já opera com a investigação e análise em relação ao NEM. Credita-se a estes dois processos de pesquisa, o estabelecimento da perspectiva de investigação, na medida em que geraram um conhecimento da política em nível macro e indicaram um campo importante a ser investigado, qual seja, da elaboração de uma política curricular no plano estadual, que se materializou na produção do RCG-EM.

Entende-se que a pesquisa não pode ficar restrita apenas ao conhecimento sobre a reforma educacional gerado pelo estudo de fontes oficiais, pois estas tendem a propalar uma agenda uniforme da política, geralmente positiva e de defesa dela. Também há sérios riscos em termos de lógica de construção do conhecimento, ao analisar uma reforma educacional apenas sob a ótica das produções já disponíveis no campo acadêmico. Vale lembrar que essas produções apresentam uma diversidade de argumentos e análises que auxiliam o pesquisador a compreender, com mais clareza e profundidade, as questões educacionais, no entanto, há um desafio constante de organizar uma investigação que possa construir dados acerca do objeto investigado e submetê-los a uma análise reflexiva, que confronte os dados gerados na pesquisa, com os dados dos documentos oficiais, com as conclusões das pesquisas acadêmicas já disponíveis e com um referencial teórico robusto.

Tendo isso por base, busca-se explicitar que o objeto de investigação da presente pesquisa é delimitado observando-se a necessidade de contribuir com o campo acadêmico, em aspectos que ainda merecem melhor tratamento investigativo. Sendo assim, defende-se que analisar um dos momentos do programa de implementação do NEM que envolve professores da educação básica na função de autores de um referencial curricular é fundamental para compreender o processo recontextualizador e o seu resultado, qual seja, o documento homologado do RCG-EM. Tendo em vista o potencial de mudança e transformação da política

inerente a esse processo, na sequência, passa-se a uma delimitação do campo e objeto de investigação e, por conseguinte, do problema de pesquisa.

2.5.1 Definição do objeto de investigação

Como se observou na seção 2.3, tem-se uma qualificada produção acadêmica acerca da reforma do ensino médio. As pesquisas analisadas apresentam uma série de questionamentos sobre a racionalidade da política, quanto à forma com a qual foi estabelecida, sem diálogo com a sociedade, bem como as possíveis consequências, tais como, a descaracterização do ensino médio enquanto direito subjetivo do estudante, a profissionalização precária e apressada, a diminuição de componentes e conteúdos essenciais para formação cidadã, a redução dos objetivos da etapa aos interesses do setor empresarial e das grandes fortunas que controlam as fundações que atuam no campo educacional. Vale ressaltar que uma das principais críticas que se verificou na revisão de literatura afirma que a reforma foi conduzida deixando à margem da discussão, problemas históricos não enfrentados – dualismo escolar, estruturas precárias dos estabelecimentos escolares, valorização salarial dos professores -, e, também, os sujeitos da etapa, principalmente, professores e estudantes.

Chamou a atenção o fato de que uma das etapas da implementação, segundo estabelecido nos documentos oficiais nacionais, postulou que professores do ensino médio das quatro áreas do conhecimento seriam convidados a redigir o documento curricular de referência para cada território estadual. Conforme revelou a pesquisa documental, a qual permitiu compreender “o caminho de implementação” (seção 2.4), os professores teriam, portanto, um espaço importante na definição da política curricular de ensino médio dos estados.

Uma das definições da Portaria n. 649/2018, responsável por instituir o ProNEM, bem como o Documento Orientador da Portaria e o Guia de Implementação, delinearão que os estados teriam como tarefa construir o currículo de referência de seus próprios territórios, alinhados à BNCC-EM. A Portaria n. 331/2018, que diz respeito ao ProBNCC, estabelece que compete ao MEC estabelecer orientações que detalhem a execução da implementação, “incluídas as disposições acerca da composição, das atribuições e dos perfis das equipes de currículo e gestão” (BRASIL, 2018a). Além disso, a mesma portaria estabeleceu que o monitoramento dos planos de trabalho dessas equipes, ficaria a cargo da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) em colaboração com o Consed e a Undime.

Conforme o DO/ProNEM a equipe responsável (Figura 5) pela redação do referencial curricular estadual do ensino médio seria composta por coordenador de etapa, coordenadores

de área do conhecimento e redatores formadores de currículo de EM, divididos nas áreas do conhecimento (BRASIL, 2018f). O trabalho da equipe seria acompanhado por uma Comissão de Regime de Colaboração. A referida comissão, conforme dispõe o GI/ProNEM, necessita estabelecer uma governança com ao menos uma instância consultiva, uma deliberativa e instâncias gestoras, bem como de assessoria técnica, além de grupos de trabalho.

Em relação à função dos professores redatores do referencial curricular, o GI/BNCC apresenta o seguinte conjunto de atribuições (Quadro 6):

Quadro 6. Atribuições dos professores redatores.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordenar grupos de trabalho de seu respectivo componente e outras organizações interdisciplinares; ✓ Redigir o documento curricular; ✓ Realizar oficinas com equipes técnicas e pedagógicas das secretarias, gestores pedagógicos e professores sobre o documento curricular; ✓ Dialogar sobre transições entre as etapas com coordenadores e redatores; ✓ Analisar devolutivas de consultas públicas e sistematizá-las; ✓ Reescrever o documento curricular com base nos resultados das consultas públicas. |
|--|

Fonte: Guia de Implementação da BNCC (BRASIL, 2018h, p. 29).

Com base nessas orientações acerca da elaboração dos novos referenciais curriculares estaduais do ensino médio, presentes nos documentos oficiais nacionais, buscaram-se informações sobre a elaboração do referencial curricular do RS. Num primeiro momento, identificaram-se fontes documentais oficiais sobre esse processo. Um dos primeiros atos normativos do CEEed-RS, foi a Resolução n. 349/2019, para orientar o Sistema Estadual de Ensino referente à implementação do NEM. A partir daí, a Seduc iniciou o processo de implementação das escolas-piloto com currículo flexível e com a oferta de itinerários formativos. Ao mesmo tempo, o processo de constituição da equipe do RCG-EM foi iniciado. Atendendo a Resolução do CEEed-RS n. 349/2019, o ProNEM e o ProBNCC, a Seduc, em meados de 2020, lançou um edital de seleção de professores da Rede Estadual para atuarem como redatores do referencial curricular estadual do ensino médio. Foram selecionados (18) dezoito professores, distribuídos por área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (7); Matemática e suas Tecnologias (2); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (4); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (5), adotando-se alguns critérios de seleção, conforme Quadro 7.

Quadro 7. Critérios para seleção de professores redatores.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser um/a profissional efetivo da rede estadual; ✓ Possuir licenciatura plena no componente curricular de inscrição; ✓ Possuir, no mínimo, curso de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> ou <i>Stricto Sensu</i> na área de conhecimento ou no componente curricular; ✓ Ter experiência mínima de 3 anos de efetiva docência no Ensino Médio. |
|--|

Fonte: Edital de transferência temporária para dedicação exclusiva à escrita do currículo do Novo Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

O edital define que “o/a docente selecionado/a será membro da equipe responsável pela redação curricular de cada área do conhecimento [...] e atuará junto ao coordenador de área, na formação de gestores, coordenadores pedagógicos, formadores e professores para apropriação do(s) documento(s) elaborado(s)” (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 1). Além disso, definiu que compete aos selecionados observar e alinhar a escrita com as definições da BNCC-EM, da Lei n. 13.415/2017, das DCNEM, dos guias e documentos orientadores, bem como dos relatórios dos diagnósticos realizados nas escolas piloto e comunidades. O resultado do processo seletivo foi publicado em 22 de outubro de 2020, tendo 18 professores como membros titulares e outros 18, como suplentes. Conforme estabelecido no edital, os docentes teriam 20 horas semanais de sua carga horária transferidas para a escrita do RCG-EM. Os trabalhos iniciaram logo após a publicação do resultado do edital.²⁴

Com base no exposto até aqui, afirma-se que o objeto de investigação é, portanto, o processo de escrita do RCG-EM, uma etapa desenvolvida em âmbito estadual para atender o que está disposto na Portaria n. 649/2018, que é a elaboração do referencial curricular estadual, válido para a rede pública e privada.

Do ponto de vista da teoria do dispositivo pedagógico de Basil Bernstein (1996; 1998), quando o discurso pedagógico transita de um contexto ao outro, ocorrem processos de recontextualização do discurso. Nesse aspecto, o RCG-EM, na medida em que é uma construção de um documento curricular de âmbito territorial – para o ensino médio do RS, mas, que precisa estar alinhado a documentos que são de caráter nacional – Lei 13.415, 2017, BNCC-EM, DCNEM, RECEIF, entre outros -, configura-se como um processo recontextualizador do NEM. O princípio da recontextualização, segundo Bernstein (1996, p. 259) “tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos” pela ação dos sujeitos. A recontextualização implica interpretação e tradução da política curricular, e nesses aspectos, a

²⁴Uma visão mais detalhada da cronologia do processo de escrita do RCG-EM está no capítulo 3, especificamente na seção 4.1.

política é transformada, recriada, moldada de acordo com a ação dos sujeitos responsáveis pela escrita do documento. Na sequência, apresenta-se um conjunto de questionamentos referentes ao objeto com vistas a definir a problemática a ser investigada pela pesquisa.

2.5.2 Problema de pesquisa

O tema de pesquisa é algo que está diante do pesquisador, todavia, o problema de pesquisa aponta para algo que está perante o pesquisador como obstáculo que precisa de superação (PAVIANI, 2013). A formulação do problema precisa considerar, “primeiro, o conhecimento já produzido e, segundo o conhecimento a ser produzido” (PAVIANI, 2013, p. 27). Desse modo, o problema, a teoria e o método são elementos articulados na produção do conhecimento científico e a delimitação do problema cria condições para sua solução. Segundo Paviani (2013, p. 27) “essas condições pressupõem a oposição entre o conhecimento e ignorância (quanto maior o conhecimento de algo mais se percebe aquilo que ignoramos), que permite visualizar o problema e sua solução”.

Vale recordar que o discurso oficial do NEM consolidou uma visão positiva da política (Seção 2.2), pois a reforma centrada na mudança curricular seria a solução para diminuir a alta taxa de evasão escolar, para melhorar os índices do IDEB e o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Para combater o “suposto desinteresse” dos estudantes pela escola, o currículo passaria a focar no projeto de vida e no protagonismo dos jovens, ao permitir escolhas por percursos formativos diferenciados conforme seus interesses. O discurso oficial difunde a ideia de que o NEM poderá oferecer um diploma de conclusão da educação básica junto a um diploma de formação profissional, pois haveria a oferta de itinerários de formação profissional, já no ensino médio propedêutico, para combater o problema do desemprego e da falta de mão obra qualificada entre os jovens brasileiros. Além disso, propaga-se a promessa de um currículo focado no empreendedorismo, buscando evidenciar que o NEM está conectado com as demandas atuais do mercado, de formar sujeitos empreendedores.

Em relação ao desafio de buscar o conhecimento já produzido (PAVIANI, 2013) fez-se uma análise de artigos cujo mote é investigar aspectos da reforma do ensino médio (seção 2.3). Viu-se que as pesquisas criticam duramente o discurso oficial que reduz os problemas da evasão e dos baixos índices ao modelo curricular. As causas do abandono escolar e do baixo desempenho, segundo os textos analisados, estariam associadas a questões sociais mais complexas, como a necessidade de jovens trabalharem jornadas inteiras para auxiliar no sustento da família, o baixo investimento na modernização das estruturas físicas das escolas e

aos baixos salários pagos aos professores. Como é possível constatar nos artigos, a forte ênfase na mudança curricular acabou por esconder outras causas históricas dos problemas do ensino médio. As pesquisas questionam, também, o caráter autoritário da reforma e a celeridade com que foi homologada sem o devido diálogo com estudantes e professores. Coloca-se em questão, da mesma forma, a profissionalização precoce e precária induzida pelo NEM, que ignora as experiências de ensino médio integrado à educação profissional. As críticas direcionam-se, outrossim, ao caráter mercadológico e pragmático da reforma, na medida em que reduz componentes de ciências humanas e da natureza, reduzindo o direito do indivíduo de apropriar-se de uma formação básica em todas as áreas do conhecimento.

Frente a essas questões e partindo do pressuposto de que a elaboração do RCG-EM por uma equipe formada majoritariamente por professores de ensino médio, significa um movimento recontextualizador do NEM, que em potencial pode gerar transformações e distanciamentos em relação aos significados da política expressos nos documentos do plano nacional, postula-se, portanto, a questão de pesquisa, que tem como horizonte o “conhecimento a ser produzido”: quais deslocamentos de sentido se evidenciam em relação aos enunciados oficiais nacionais do NEM, no movimento recontextualizador que produziu o RCG-EM?

A pergunta lança um duplo desafio: i) necessidade de caracterizar o processo de recontextualização que gerou o RCG-EM. Cabe, dessa forma, identificar e descrever a existência de um Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e de um Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP), com seus respectivos agentes e posicionamentos. Além disso, refletir sobre o trabalho realizado pelos professores na redação do documento, compreender as funções desempenhadas, as expectativas e posicionamentos desses agentes no decurso do processo. ii) Análise comparativa entre expressões-chave do discurso oficial e expressões do RCG-EM, a fim de compreender os deslocamentos de sentido gerados pela recontextualização. Faz-se necessário investigar as transformações discursivas geradas pelo RCG-EM quanto aos significados das expressões-chave do discurso oficial do NEM, tais como flexibilização, projeto de vida, protagonismo, empreendedorismo, itinerários formativos. Para tal, será preciso um movimento de comparação entre os significados atribuídos aos termos-chave em documentos de caráter nacional e os significados atribuídos aos mesmos termos no RCG-EM. Na sequência, far-se-á uma exposição dos aspectos metodológicos da pesquisa, com objetivo de esclarecer o percurso adotado para responder ao problema de investigação.

2.5.3 Caracterização da pesquisa

Na presente seção realiza-se uma descrição dos aspectos metodológicos da pesquisa. Conforme Gil (2002; 2008) a classificação das pesquisas a partir de determinados critérios faz parte do processo de construção do conhecimento científico na pesquisa social. Sobre esse aspecto, Tello e Mainardes (2015) assinalam que as pesquisas em políticas educacionais, em vista de uma produção mais qualificada do conhecimento, precisam apresentar com clareza os pressupostos teóricos e (episte)metodológicos. Tonieto e Fávero (2021, p. 65) afirmam que “a cientificidade é garantida pelo esforço teórico de compreensão, o qual permite a seleção do método e dos instrumentos para a produção de determinados resultados a partir da compreensão teórica”. Deste modo, na perspectiva desses autores, em se tratando de “compreender epistemologicamente as explicações científicas, é necessário considerar as dimensões teóricas e metodológicas imbricadas na produção do conhecimento, sendo uma decorrência de tal relação um indicativo de qualidade e confiabilidade das pesquisas” (TONIETO; FÁVERO, 2021, p. 65). Com fundamento nisso, em seguida, realiza-se uma caracterização da pesquisa quanto a natureza, ao problema, aos objetivos, ao método, aos procedimentos e técnicas, às fontes e no que diz respeito a análise dos dados.

Com relação à natureza, a pesquisa caracteriza-se como básica, pois visa conhecer e compreender com mais profundidade o movimento de recontextualização gerado pelo RCG-EM. No que tange ao problema é uma pesquisa social qualitativa. De acordo com Esteban (2010, p. 127) “a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais”. Para Lüdke e André (1986, p. 12) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” visto que, “supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. A abordagem qualitativa, pauta-se, assim, pela atenção ao contexto das experiências humanas, exigindo um caráter interpretativo, seja para integrar os achados e resultados a um marco teórico, ou para possibilitar que sujeitos e os contextos investigados falem por si, para que seja possível uma aproximação do pesquisador com a experiência particular, com os significados e a visão de mundo que possuem. Outro elemento fundamental, conforme Esteban (2010, p. 130) é a “reflexibilidade”, ou seja, “dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que modulam sua atuação, assim como sua relação com os participantes e a comunidade em que realiza o estudo”.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois tem como finalidade gerar “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Isso significa que a pesquisa tem como principal objetivo gerar conhecimento acerca de questões que merecem melhor tratamento investigativo. No caso específico da escrita do RCG-EM, permite elucidar elementos que seriam dificilmente observados apenas recorrendo a estudos bibliográficos e documentais, pois o ponto de vista dos protagonistas do processo, fornece dados internos de um contexto fundamental da produção do texto curricular.

O método, conforme Gil (2008, p. 8) é como um caminho para chegar a um determinado fim, e o “método científico” é “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Dessa forma, a presente pesquisa enquanto lógica de investigação científica e de construção do conhecimento adota uma combinação dos métodos analítico e hermenêutico, que nas palavras de Paviani (2013, p. 75) “são dois modos básicos de conhecimento” com frequência articulados nas pesquisas educacionais. Caracteriza-se pelo método analítico, pois, estabelece categorizações, codificações, ordenamento e reagrupamento de dados ou informações, descrições e análises descritivas e reflexivas do campo investigado (PAVIANI, 2013). Ao mesmo tempo, a pesquisa assume uma postura hermenêutica, pois há uma relação circular entre o sujeito cognoscente e o objeto/campo investigado, na medida em que, a análise também requer compreensão, sentido e interpretação dos dados, das informações e do quadro teórico. Na pesquisa qualitativa, o significado dado pelas pessoas às coisas e a sua vida, exigem atenção do pesquisador. Lüdke e André (1986, p. 12) salientam a necessidade de “capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”, pois, na medida em que se considera “os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo das situações, geralmente inacessível ao observador externo”.

Ainda sobre o método, é importante salientar os procedimentos técnicos empregados no decorrer da investigação. Para buscar respostas satisfatórias ao problema de pesquisa, foi preciso combinar os procedimentos de pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. A fase inicial e final da pesquisa requereu o procedimento de pesquisa documental, para uma compreensão dos textos oficiais (leis, portarias, documentos orientadores, guias de implementação, etc.) do processo de regulamentação do NEM e do RCG-EM homologado. A pesquisa documental agrega em si um conjunto de procedimentos, tais como seleção do material, leitura dos documentos, ordenamento de informações, categorização, discussão dos resultados, etc. Adotou-se também na fase inicial da investigação, o

procedimento de pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O procedimento fez-se necessário, pois o acesso ao posicionamento do campo acadêmico foi realizado por meio da análise de artigos publicados em periódicos. A definição do quadro teórico, por sua vez, também exigiu pesquisa bibliográfica das obras centrais de Basil Bernstein sobre o dispositivo pedagógico e o princípio de recontextualização, bem como de comentadores dessa perspectiva teórica.

Por terceiro, para compreender a percepção dos sujeitos e para gerar dados e informações de dentro do processo de produção do RCG-EM, foi preciso adotar o procedimento de entrevista com professores redatores. De acordo com Szymanski (2018, p. 10) a entrevista possibilita acessar várias possibilidades de investigação, como “fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado” e, além disso, fornece dados de “natureza objetiva – fatos ‘concretos’, ‘objetivos’, que podem ser obtidos por outros meios” e de “natureza subjetiva, como atitudes, valores, opiniões, que ‘só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos”. Optou-se pelo procedimento da entrevista semiestruturada reflexiva. A entrevista é semiestruturada quando possui objetivos claros em relação às informações que pretende obter, a fim de buscar uma compreensão do objeto de estudo, mas não se resume a um questionário fechado. Ou seja, há uma interação entre os protagonistas – entrevistador e entrevistado, sendo que o primeiro, pode, se necessário, solicitar mais informações, apresentar perguntas auxiliares, realizar sínteses para se certificar que está compreendendo razoavelmente aquilo que o entrevistado quer expressar, etc. A própria experiência singular de cada sujeito não pode ser resumida a um roteiro fechado de perguntas. Por isso, a entrevista é reflexiva e nas palavras de Szymanski (2018, p. 14), “o significado é construído na interação” e “há algo que o pesquisador está querendo conhecer, utilizando um tipo de interação com quem é entrevistado. [...] O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de forma inédita até para ele mesmo” (SZYMANSKI, 2018, p. 14).

O roteiro semiestruturado (Apêndice I) para guiar a entrevista com os professores foi desenvolvido tendo como base o problema de pesquisa, os objetivos e o quadro teórico da recontextualização. Foram entrevistados seis professores que participaram da escrita do RCG-EM, representando um terço do total. Atentou-se para que todas as áreas do conhecimento estivessem contempladas nas entrevistas realizadas entre os meses de março e junho de 2022, pela plataforma *Google Meet*. As entrevistas tiveram uma duração média de 80 minutos, transcritas, para posterior análise.

No que se refere às fontes da pesquisa, destacam-se os documentos oficiais do NEM, os artigos publicados em periódicos de educação, livros e pessoas que participaram o processo de elaboração do RCG-EM. A análise dos dados seguiu os passos da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes (2003), que envolve um ciclo de três momentos: unitarização, categorização e comunicação. O percurso analítico hermenêutico, implicou uma triangulação dos dados gerados da pesquisa documental, da pesquisa bibliográfica e das entrevistas semiestruturadas.

Segundo a compreensão de Tello e Mainardes (2015) a produção de conhecimento em política educacional exige pelo menos três componentes básicos a fim de garantir o exercício da “vigilância epistemológica” na pesquisa: a perspectiva epistemológica, a posição epistemológica e o enfoque (episte)metodológico. Para esses autores, “os fundamentos teóricos e epistemológicos de uma pesquisa em política educacional devem permitir a compreensão de um objeto de estudo e não meramente a descrição” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 155). A perspectiva epistemológica é a “cosmovisão que o pesquisador assume para guiar a sua pesquisa” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 156), ou seja, um modo de constatar a realidade a partir de uma teoria geral, da experiência biográfica, linguística e cultural do pesquisador. “Não existe uma cabeça vazia em termos epistemológicos” e, por outro lado, a teoria não pode ser assumida como uma resposta antecipada daquilo que a investigação busca alcançar, mas funcionar “como hipótese” (BRANDÃO, 2010, p. 96), como tentativa de compreender reflexivamente a realidade.

A perspectiva epistemológica assumida na presente pesquisa é da teoria do dispositivo pedagógico de Basil Bernstein.²⁵ De acordo com Gil (2008, p. 18) “as teorias são muito importantes no processo de investigação em ciências sociais”, pois proporcionam a “adequada definição de conceitos, bem como o estabelecimento de sistemas conceituais; indicam lacunas no conhecimento; auxiliam na construção de hipóteses; explicam, generalizam e sintetizam os conhecimentos e sugerem a metodologia apropriada para a investigação”. Sendo assim, não há neutralidade na pesquisa social qualitativa, pois o pesquisador parte de uma visão subjetiva, de pressupostos teóricos e de uma cosmovisão. Por isso, faz-se imprescindível o exercício da vigilância epistemológica, a qual assegura que as escolhas teóricas estejam adequadas e viáveis para o enfrentamento do problema de pesquisa.

Quanto ao posicionamento epistemológico, Tello e Mainardes (2015, p. 157) assinalam que ele “deriva da própria perspectiva epistemológica [...], não só os modos de ler a realidade,

²⁵O capítulo seguinte dedica-se a apresentar com mais detalhes o quadro teórico do princípio de recontextualização e de modo geral do pensamento de Bernstein.

mas também os modos de construí-la, em termos de reflexividade epistemológica”. Na presente pesquisa assume-se uma postura crítico reflexiva, pois a recontextualização implica em compreender as possibilidades de transformação e mudança inerentes em uma política que se descola de um contexto para outro e, além disso, o papel dos sujeitos nesse processo.

Por fim, acerca do enfoque (episte)metodológico, Tello e Mainardes (2015, 158) explicam que “é o modo em que se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico”. Isso significa que as escolhas do percurso metodológico não estão desconexas da visão de mundo do pesquisador, da teoria adotada e do posicionamento epistemológico. Nesse sentido, fica claro que “nenhuma metodologia é neutra”, e em razão disso, “ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica da metodologia de sua pesquisa, cuja construção deve partir da posição e perspectiva epistemológica desenvolvendo construções metodológicas consistentes” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 158). A impossibilidade da neutralidade na pesquisa qualitativa não significa que a pesquisa esteja apenas submetida ao crivo da subjetividade do pesquisador, pois, o exercício da vigilância epistemológica sobre a metodologia da pesquisa e a postura reflexiva do pesquisador permitem uma construção do conhecimento em boas bases empíricas, teóricas e metodológicas.

O presente capítulo buscou explicitar a perspectiva de investigação, contendo em suas partes, resultados de um estudo documental realizado e, também, um estudo com produções do campo acadêmico, com os quais foi possível mapear o tema e o objeto de investigação. A fase inicial da pesquisa foi fundamental na definição de um recorte, com o qual a presente pesquisa centrou seus esforços, qual seja, o processo de elaboração do RCG-EM. O capítulo também objetivou apresentar o campo, o tema, problema, e na parte final, uma caracterização da pesquisa quanto aos aspectos epistemológicos e metodológicos. No próximo capítulo dar-se-á ênfase à perspectiva teórica da recontextualização de Basil Bernstein, adotada como perspectiva analítica para subsidiar a análise do processo recontextualizador que culminou com a homologação do RCG-EM.

3. PERSPECTIVA ANALÍTICA DA RECONTEXTUALIZAÇÃO

Compreende-se que a teoria e o objeto de investigação possuem uma relação dialógica. Bernstein (1998, p. 121, tradução nossa) afirma que ao se iniciar “uma investigação concreta, a teoria já foi submetida a um esclarecimento conceitual ao colocá-la em relação a um problema empírico; e, quando a investigação concreta é concluída, novos desenvolvimentos conceituais são feitos”. É comum começar pela teoria para compreender a empiria, o objeto ou fenômeno que está sendo investigado, ao mesmo tempo que os dados gerados na investigação podem ampliar e enriquecer conceitualmente a teoria. Nesse sentido, Brandão (2010) afirma que é equivocada a postura que trabalha com a teoria somente “como explicação do real”. Nas palavras da autora, “a própria ampliação do conhecimento disponível em determinada área torna inevitável o reconhecimento da precariedade e da provisoriade deste mesmo conhecimento. [...] A *teoria* é, nesta ótica, *sempre* uma *hipótese*” (BRANDÃO, 2010, p. 95-96, grifos da autora). A teoria como hipótese refere-se, dessa forma, a seu papel como possibilidade e não como verdade irretocável.

Quando se busca encontrar respostas para um problema de pesquisa, é preciso reconhecer que muito provavelmente já se tem produção de conhecimento relacionada a ele. Por mais pessoal que possa ser uma inquietação de pesquisa, é importante observar, conforme alerta de Luna (2011, p. 32) “que não constitui uma mata virgem aguardando um desbravador; certamente, alguém já pesquisou e escreveu a respeito, e não faz sentido que cada pesquisa parta do zero”. Por essa razão, uma das etapas da pesquisa consistiu em analisar artigos com foco de investigação no NEM, publicados em periódicos de educação. Um dos objetivos dessa abordagem foi identificar o que o campo acadêmico vem pesquisando e afirmando sobre diversos aspectos da reforma. Os resultados dessa etapa da pesquisa, apresentados na Seção 2.3, contribuíram significativamente para a delimitação do problema de pesquisa, pois se identificou que os processos de implementação nos estados ainda carecem de estudos mais detalhados acerca da forma como os sujeitos estão operando com a política em seus contextos.

Com base nisso, foi preciso buscar um referencial teórico que pudesse oferecer recursos para a compreensão do processo de deslocamento de uma política de seu nível macro institucional para um contexto regional. Dessa maneira, com base em estudos que postulam abordagens de análise de processos de implementação e desenvolvimento de políticas, como é o caso de Silva (2008; 2014), Lopes (2005), Mainardes (2006), Silveira, Silva e Oliveira (2022) chegou-se ao conceito de recontextualização de Basil Bernstein. Entende-se, desse modo, que

a definição desse *marco teórico* para a pesquisa, suscita possibilidades de análise qualitativa dos dados gerados pelas fontes do campo investigado (GIL, 2002).

O conceito de recontextualização adotado na pesquisa advém de Basil Bernstein (1924-2000), um dos expoentes da chamada Sociologia crítica da educação inglesa.²⁶ Bernstein ganhou notoriedade a partir de 1960, na medida em que seus estudos abordaram temáticas da reforma educacional inglesa daquele período, que buscava reduzir as divisões entre um ensino acadêmico, direcionado às classes dominantes e o profissionalizante, dirigido à classe operária. Evidenciava-se no campo da sociologia da educação, uma discussão sobre as razões do fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes à classe operária. Bernstein buscou “compreender quais as razões daquele fracasso, bem como compreender o papel das diferentes pedagogias no processo de reprodução cultural” (SILVA, 2010, p. 76). Seus estudos colocam em questão “o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 33). O pensamento de Bernstein sobre o processo educacional desenvolve-se tendo essas inquietações como pano de fundo e a compreensão disso, faz-se necessária para um entendimento mais adequado do conceito de recontextualização.

A sociologia de Bernstein é considerada estruturalista, com fortes raízes durkheimianas, influenciada também pelas tendências weberiana, marxista e interacionista, o que facilitou que sua obra tivesse relações com outras áreas do conhecimento como psicologia, antropologia e epistemologia (MAINARDES; STREMEL, 2010). A evolução do pensamento de Bernstein pode ser observada fundamentalmente em cinco volumes, denominados em seu conjunto como *Class, Codes and Control, I-V* (Classes, Códigos e Controle), contando com a publicação do primeiro volume em 1971 e a edição final do último volume em 2000. Conforme Moraes e Neves (2001, p. 2) “Bernstein foi um constante revisor das suas ideias entre as várias publicações e edições, esclarecendo sempre que tal era necessário pela relação entre o empírico e o teórico, presente no seu trabalho”.

As proposições teóricas do autor são marcadas por uma estrutura conceitual com forte poder de diagnóstico, descrição, explicação e previsão. De acordo com Moraes e Neves (2007), há no conjunto da obra de Bernstein dois modelos que sintetizam as ideias fundamentais de sua teoria e constituem-se em suportes para as investigações no campo da educação: *o modelo de reprodução e transformação cultural* e *o modelo do discurso pedagógico*. Observa-se que são modelos gerais formais que explicam como ocorre a reprodução cultural, a produção e

²⁶Costuma ser incluindo entre os autores que analisam criticamente o processo de escolarização ao lado de Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Michael Young, Michael Apple, entre outros.

reprodução do discurso pedagógico. Com base em seus estudos teóricos e empíricos, Bernstein sustentou a existência de um padrão comum de funcionamento dos sistemas formais de ensino conhecidos, o que denominou de *dispositivo/aparelho pedagógico*.

O autor questiona-se: “E a comunicação pedagógica? Sabemos o que ela conduz. Mas e o condutor? Em que consiste? Sabemos o que ele transporta, mas qual é a estrutura que permite, possibilita que isso seja transportado?” (BERNSTEIN, 1996, p. 234). O contexto desses questionamentos reporta-se ao papel do sistema escolar como condutor de relações de classe, gênero, religião, etc., ou seja, a comunicação pedagógica conduz padrões dominantes que são externos a ela própria. Nesse ponto aproxima-se das teorias da reprodução, especialmente de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que demonstraram que a educação formal reproduz as desigualdades entre as classes sociais. Essa descoberta da pesquisa sociológica desestabilizou as bases teóricas que concebiam que naturalmente o acesso à escolarização diminuiria o abismo entre as elites e as classes trabalhadoras.

No entanto, Bernstein destaca que existem limites nas abordagens que compreendem a escola como um condutor neutro das relações de classe. Por isso, questiona: “se isso é o que é conduzido [padrões de dominação da sociedade], qual é o meio que torna a condução possível?” (BERNSTEIN, 1996, p. 234). Dedicou-se, a partir disso, a descrever o dispositivo pedagógico e a explicar como ele opera na educação formal. Realiza esse intento, ao perceber que as teorias e abordagens da reprodução “não estão realmente preocupadas com essa descrição. Elas estão preocupadas apenas em compreender como relações externas de poder são *transportadas* pelo sistema, elas não estão preocupadas com a descrição do transportador, apenas com um diagnóstico de sua patologia” (BERNSTEIN, 1996, p. 238).

O presente capítulo tem como objetivo, portanto, apresentar a teoria do dispositivo pedagógico de Basil Bernstein (1996, 1998) com ênfase no princípio de recontextualização, uma das regras básicas do dispositivo, que será adotada como abordagem de análise da política curricular. Para isso, está estruturado em três partes, sendo que a primeira apresenta uma visão geral acerca do dispositivo pedagógico, a segunda, aprofunda o significado do processo de recontextualização na estruturação do discurso pedagógico e, por fim, na última parte, expõem-se a recontextualização como perspectiva analítica para análise da política curricular que é objeto de estudo da presente pesquisa.

3.1 Dispositivo Pedagógico e sua estrutura interna

A teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein é um modelo para explicar a construção social do discurso pedagógico, o ordenamento, a estabilidade, uniformidade e a mudança nos princípios de organização do sistema educacional formal. O modelo foi elaborado para “analisar o processo pelo qual uma disciplina ou campo do conhecimento é transformado ou ‘pedagogizado’ para construir conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 41). Segundo Bernstein (1996; 1998), a produção e reprodução do discurso e de práticas pedagógicas dá-se em razão da existência de um dispositivo/aparelho pedagógico.²⁷ Este, funciona com regras internas que fornecem uma gramática intrínseca para o discurso pedagógico, sendo que o “dispositivo ocorre mediante três conjuntos de regras relacionadas entre si: *regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras avaliativas*” (BERNSTEIN, 1998, p. 58, grifos do autor). As regras do dispositivo pedagógico se manifestam respectivamente no contexto primário de *produção do discurso*, no contexto de *recontextualização* e no contexto secundário da *reprodução*.

A relação entre as três regras efetua-se de tal modo que as distributivas regem as recontextualizadoras e, estas, por sua vez, regem as avaliativas. Dessa forma, o discurso pedagógico estrutura-se na medida em que é deslocado de um contexto a outro, sendo regulado pelas regras e campos que caracterizam os respectivos contextos. Portanto, os ordenamentos internos do dispositivo pedagógico são a “condição para a produção, reprodução e transformação da cultura” (BERNSTEIN, 1996, p. 254).

Observa-se, no Quadro 8, que o discurso pedagógico é gerado por um conjunto de regras, contextos e campos diferentes. O contexto de produção do discurso e o contexto de recontextualização caracterizam-se por produzir o discurso pedagógico oficial (com regras distributivas e recontextualizadoras, respectivamente), e o contexto de reprodução, o da prática pedagógica, associa-se à reprodução do discurso pedagógico, no qual ocorre a transmissão e aquisição do código pedagógico. O código pode ser identificado a partir do tipo de educação transmitida, observando o currículo - aquilo que conta como conhecimento válido; a pedagogia - forma de transmissão considerada válida; e a avaliação - a realização válida do conhecimento.

²⁷Os textos de Bernstein empregados na presente pesquisa, tanto em português quanto em espanhol trazem a expressão “dispositivo pedagógico”. Outros escritos, a exemplo de Moraes e Neves (2007), empregam “aparelho pedagógico”. Optou-se em utilizar as duas formas com o mesmo significado para preservar as traduções.

Quadro 8. Estrutura do dispositivo pedagógico.

DISPOSITIVO PEDAGÓGICO			
Regras	Contexto	Campo	Discurso
Distributivas	Primário	Científico, Intelectual, Pesquisa	Produção
Recontextualizadoras	Contexto Recontextualizador	Recontextualizador Oficial (Estado, órgãos educacionais) Recontextualizador Pedagógico (faculdades de educação, fundações privadas, revistas especializadas, editoras)	Transmissão
Avaliativas	Secundário	Escolas	Aquisição do Código
Construção social do Discurso Pedagógico			

Fonte: Elaboração do autor com base em Bernstein (1996, p. 287-275)

Na sociologia de Bernstein, o discurso não possui apenas uma base linguística, ou seja, não se resume a uma realização da linguagem, pois “o discurso pedagógico é constituído pela *interação* entre, pelo menos, três campos. Esses campos supõem posições, agentes e agências específicos a cada um deles e são o resultado de uma classificação relativamente forte (isolamento) entre produtores e reprodutores do discurso” (BERNSTEIN, 1996, p. 291). O discurso, de acordo com a interpretação de Mainardes e Stremel (2010, p. 46) é “uma categoria abstrata, é resultado de uma construção, de uma produção [...]. Cada processo discursivo pode ser considerado como produto de uma rede complexa de relações sociais”. Isso significa que existem também condicionamentos sociais (relações de poder entre grupos e classes) que controlam a produção e reprodução do discurso. Ainda sobre esse aspecto, é possível destacar que “o poder está presente em cada discurso e, por sua vez, cada discurso é um mecanismo de poder. Assim, o discurso não diz respeito apenas à linguagem, mas, aos tipos de ideologias que estão por trás dos discursos” (MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 46). Portanto, os sujeitos e os objetos vão se constituído, adquirindo funções e posições de poder e controle por meio do discurso.

A partir do exposto até aqui e principalmente com base nas informações do Quadro 8, faz-se necessário, especificar a estrutura interna do dispositivo pedagógico que é, na ótica de Bernstein (1996; 1998) a condição para produção e reprodução do discurso pedagógico. Desse modo, cabe destacar, na sequência, as três regras que regulam o dispositivo.

As denominadas *regras distributivas* possuem a função de regular as relações “entre o poder, os grupos sociais, as formas de consciência e de prática”, na medida em que

“especializam as formas de conhecimento, as formas de consciência e as formas de prática dos grupos sociais” (BERNSTEIN, 1998, p. 58). Elas regulam o tipo de conhecimento que diferentes grupos sociais poderão acessar e em quais condições irão adquirir o conhecimento. Observando-se o Quadro 8, nota-se que as regras distributivas estão no contexto primário da estrutura do dispositivo:

Processo pelo qual ‘novas’ ideias são seletivamente criadas, modificadas e mudadas e pelo qual discursos especializados são desenvolvidos, modificados e mudados. Este contexto cria o ‘campo intelectual’ do sistema educacional. Esse campo e sua história são criados pelas posições, relações e práticas que surgem da *produção* e não da reprodução do discurso educacional e suas práticas (BERNSTEIN, 1996, p. 269, grifos do autor).

No contexto primário, o principal campo é o intelectual, em que há a produção do discurso. As regras distributivas lidam com uma tensão entre dois tipos diferentes de conhecimento, o “pensável” e o “impensável”. Para Bernstein (1996, p. 255) “os controles sobre o ‘impensável’ recaem essencialmente [...], sobre os níveis superiores do sistema educacional, sobre aquela parte mais preocupada com a produção do discurso” enquanto, “o ‘pensável’ constitui um processo [...] situado nos níveis inferiores dos sistemas educacionais, isto é, em seus níveis reprodutivos mais que seus níveis produtivos”. No campo intelectual da produção do discurso (instituições de ensino superior, agências públicas e privadas de pesquisa), criam-se conhecimentos novos cada vez mais especializados, com regras também especializadas de acesso e controle do poder sobre eles. Esse campo define os limites do pensável (conhecimento construído e disponível) e do impensável (conhecimento a ser pensado). Em síntese, as regras distributivas regulam a distribuição de poder, conhecimento e relações sociais, ou seja, o que pode ser transmitido (conhecimento válido), quem pode transmitir a quem (poder especializado, criação de sujeitos pedagógicos que ensinam e aprendem) e em que condições (relações entre grupos sociais, a forma que se dará aquisição dos saberes).

O Estado e fundações privadas de pesquisa são os principais financiadores do desenvolvimento das pesquisas no contexto primário. Destaca-se, com base na sociologia de Bernstein (1996, p. 275) que o campo de produção do conhecimento é influenciado tanto pelo campo da economia, quanto pelo campo do controle simbólico. Os dois campos possuem uma estrutura que é similar. Enquanto o campo econômico possui uma divisão social do trabalho com forte diferenciação entre classe dirigente e classe operária, no campo do controle simbólico também há essa divisão social do trabalho com campos, agentes e discursos. Bernstein (1996) destaca que as agências religiosas e legais assumem função reguladora, o sistema escolar a

função reprodutora, as agências de comunicação, por sua vez, assumem um papel de difusoras. Os agentes que estão no interior delas, exercem, assim, as funções em relação ao papel da agência.

Morais e Neves (2007) esclarecem que o modelo de produção e reprodução do discurso pedagógico oficial se assenta em dois pressupostos fundamentais. Um dos pressupostos diz respeito ao contexto geral contemporâneo educacional relacionado com o campo da economia e com o campo do controle simbólico, que, por sua vez, detém os princípios dominantes a serem distribuídos. Se o primeiro se refere “à produção de bens e serviços e a distribuição e circulação de capital econômico”, no segundo, “tem lugar a criação, distribuição, reprodução e mudança legítimas da consciência através dos meios simbólicos, isto é, de princípios de comunicação” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 122). O outro pressuposto é que o contexto da reprodução educacional tem como objetivo posicionar professores e alunos em “referência a um conjunto de *significados* ([...] geralmente designados por conhecimento educacional transmitido pela escola) e de *relações sociais* (práticas específicas reguladoras da transmissão-aquisição dos significados legítimos e da constituição da ordem, relação e identidade)” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 122, grifos das autoras). As regras distributivas do dispositivo distribuem e regulam, portanto, o posicionamento de professores e alunos, o tipo de relação desses agentes com o conhecimento, as especializações dos agentes, e, também, a distribuição do poder e conhecimento para diferentes grupos sociais.

As *regras recontextualizadoras* operam no contexto recontextualizador do dispositivo pedagógico.²⁸ Na estrutura formal do dispositivo, as regras recontextualizadoras são regidas pelas regras distributivas, e “regulam a constituição do discurso pedagógico específico” (BERNSTEIN, 1996, p. 254), isto é, pelo processo de recontextualização, constitui-se o discurso pedagógico. O conhecimento e o saber especializados do contexto primário passam por um processo de seleção e relocação (recontextualização), em que são definidos os discursos legítimos a serem transmitidos e, também, a estruturação de como irá ocorrer a transmissão-aquisição desses discursos na prática. Quando o discurso de uma área especializada é pedagogizado, ou seja, recontextualizado e inserido no sistema de educação formal, o “discurso real (original) passa por uma transformação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado)” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 43). Deste modo,

²⁸Far-se-á na presente seção uma breve incursão acerca do princípio de recontextualização para que seja compreendido na estrutura do dispositivo pedagógico de Bernstein. Uma abordagem mais detalhada sobre o conceito encontra-se na seção seguinte (3.2).

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico, é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

O princípio de recontextualização ao tirar um discurso de seu contexto para realocá-lo em outro, gera uma transformação, ao ponto de o discurso não ser mais o mesmo, “pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretções, mudanças nos significados reais” (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 43). Essa transformação é intrínseca à recontextualização porque toda vez que um discurso é trasladado de uma posição à outra, há um espaço em que a ideologia pode intervir. Como afirma Bernstein (1998, p. 62) “nenhum discurso se desloca sem que haja a intervenção da ideologia” e quando “o discurso se desloca ele se transforma ideologicamente: já não é o mesmo discurso”. Isso ocorre porque a base social é modificada e o discurso que é recontextualizado do contexto primário e relocado no contexto secundário passa a ser alterado pelas relações de poder da base social do contexto secundário, que é o da prática pedagógica.

Conforme Bernstein (1996, p. 259),

Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo as relações de poder) é eliminada. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários.

Para ilustrar o processo de recontextualização, Bernstein cita o exemplo das oficinas de carpintaria que eram oferecidas nas escolas secundárias inglesas, que contavam com salas equipadas com instrumentos (serras, formões, plainas, outras ferramentas) para que os estudantes pudessem aprender e praticar a carpintaria. O autor explica que nesse caso ocorre a “transformação de uma prática manual, a carpintaria, num trabalho pedagógico em madeira” (BERNSTEIN, 1996, p. 250), sendo que, a prática original é abstraída de seu próprio discurso e contexto original e é transformada numa prática virtual e imaginária pela escola. Outro exemplo mencionado pelo autor, torna ainda mais claro o princípio de recontextualização do dispositivo pedagógico, é o caso do ensino da Física na Educação Básica. Bernstein (1996, p. 261) afirma que

Ela é o resultado de princípios recontextualizadores que efetuaram uma seleção e deslocaram do contexto primário da produção do discurso (em geral, as universidades ou agências equivalentes) aquilo que conta como Física e o relocaram, o refocalizaram, no contexto secundário da reprodução do discurso.

A partir disso, entende-se que o princípio da recontextualização atua entre o contexto primário da produção do discurso e contexto secundário em que ocorre transmissão-aquisição do discurso recontextualizado. Nesse processo, a Física passa por uma significativa transformação, de um discurso original para um discurso pedagogizado, ou seja, “as regras de relação, seleção, sequenciamento e compassamento (a velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento) não podem, elas próprias, ser derivadas de alguma lógica interna à Física, nem das práticas daqueles que produzem Física (BERNSTEIN, 1996, p. 261). Isso porque o processo de recontextualização regula a seleção de princípios e conhecimentos da Física, a sequência com que serão distribuídos para haver uma organização básica e o compasso, ou seja, em que ritmo e tempo serão transmitidos e adquiridos na escola. Além disso, também regula o modo ou teoria de instrução que permitirá que o discurso recontextualizado seja transmitido. É nesse ponto que se entende a relação entre o discurso instrucional e o discurso regulador.²⁹

O discurso instrucional da Física (conhecimentos específicos e como transmiti-los) é embutido numa nova ordem, o discurso regulador (ordem, relações, identidades especializadas) da prática pedagógica. Dessa forma, para Bernstein “o discurso pedagógico é, pois, um princípio/discurso recontextualizador que embute a competência na ordem e a ordem na competência ou, mais geralmente, o cognitivo no moral e o moral no cognitivo” (BERNSTEIN, 1996, p. 261). Isto é, conhecimentos especializados são inseridos numa ordem de relações, posições, sujeitos pedagógicos, sequenciamento, compassamento que são característicos da educação formal e não necessariamente do contexto de produção do conhecimento em Física, que possui suas regras próprias.

Percebe-se, no exemplo em destaque, que o conhecimento da Física não chega em estado original ou puro ao contexto secundário, mas chega pedagogizado, ou seja, refocalizado para que seja possível de ser transmitido e adquirido de acordo com a idade e contexto. Tanto esse exemplo, quanto o anterior, sobre as oficinas de carpintaria, contribuem para que se compreenda a função das *regras avaliativas* do dispositivo pedagógico, que no contexto secundário da prática pedagógica assumem um papel preponderante.

O terceiro conjunto de regras do dispositivo, portanto, são denominadas de *regras avaliativas*. Essas regras regulam a transformação do discurso em prática pedagógica, atuando, portanto, no campo da reprodução do conhecimento, sendo o contexto da escola, da sala de aula

²⁹Uma abordagem mais detalhada dos discursos instrucional e regulador será apresentada na seção seguinte (3.2).

– contexto secundário. De acordo com Bernstein (1996) o princípio recontextualizador que gera o discurso pedagógico (discurso instrucional/discurso regulador) produz especializações de tempo, texto e espaço. A prática pedagógica leva a marcações por idades, contextos e conteúdos. Para Bernstein, a prática pedagógica decorrente do discurso recontextualizado gera relações sociais com as seguintes características: “a idade se transforma em aquisição. O conteúdo se transforma em avaliação. O contexto se transforma em transmissão” (BERNSTEIN, 1996, p, 263). Dessa maneira, são as regras avaliativas do dispositivo pedagógico que estabelecem as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento.

As três regras do dispositivo pedagógico regulam a transmissão e aquisição do *código pedagógico*, caracterizando-se como conceito central da sociologia de Bernstein. O código é definido como “um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (BERNSTEIN, 1996, p. 29). Desse modo, o código demarca os significados relevantes e irrelevantes, contextos apropriados e ilegítimos, formas de realização legítimas e inapropriadas de uma classe social. Nessa perspectiva, o autor explica que,

As relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados. [...]. Em geral, desse ponto de vista, os códigos são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados. Mais, especificamente, os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

Desse ponto de vista, citando Silva (2010, p. 74) “o código faz a ligação entre as estruturas macrosociológicas da classe social, a consciência individual e as interações sociais do nível microsociológico”. Significa que a posição ocupada na divisão social determina também a modalidade de código aprendido. O código aprendido posiciona a pessoa porque determina sua consciência, o que pensa, os significados realizados e produzidos na interação social.

No âmbito do sistema de educação formal, o código está na base dos sistemas de mensagem, ou seja, o currículo (conhecimento válido), a pedagogia (transmissão válida) e a avaliação (realização válida do conhecimento). O código condensa, desse modo, as relações entre os contextos do dispositivo pedagógico. Do mesmo modo que identificou que havia diferenças nos “códigos de comunicação dos filhos da classe trabalhadora e dos filhos da classe

média, diferenças que refletem nas relações de classe e de poder na divisão social do trabalho, família e escolas” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 37), Bernstein mostrou que os processos que ocorrem na escola também são relacionados com a reprodução das classes sociais. Quando analisou a relação entre classe social e prática pedagógica, descreveu que tipos diferentes de transmissão pedagógica também geram a aquisição de códigos pedagógicos diferentes.

Como exemplo, pode-se mencionar a diferenciação entre as “pedagogias visíveis e as pedagogias invisíveis” (BERNSTEIN, 1996, p. 103-105). As visíveis caracterizam-se por uma forte classificação – conteúdos e disciplinas com limites bem estabelecidos e por forte enquadramento – no qual o transmissor regula explicitamente o conteúdo, sequência e compassamento do contexto de aprendizagem. As invisíveis são marcadas por classificação fraca – limites pouco definidos entre conteúdos e área do conhecimento – e enquadramento fraco – em que o transmissor tem um controle menor sobre os elementos da prática pedagógica. As pedagogias, de acordo com seus princípios de classificação e enquadramento, podem, desse modo desencadear códigos pedagógicos diferentes e essa diferenciação, está relacionada com a classe social e as expectativas das famílias. Por isso, Mainardes e Stremel (2010, p. 37), ao comentarem a pertinência das formulações de Bernstein, destacam a necessidade de que as pesquisas educacionais observem “o que ocorre no interior das escolas” e analisem os “dados em relação aos fatores institucionais, sociais e históricos mais amplos”.

O que está em discussão aqui é uma característica bem significativa da sociologia de Bernstein, quer dizer, a reprodução das relações de classe no âmbito educacional. Nesse sentido, o próprio autor escreve que “o conceito de código tem alguma relação com o conceito de *habitus* de Bourdieu. O conceito de *habitus* é, todavia, um conceito mais geral, mais amplo e exaustivo em sua regulação” (BERNSTEIN, 1996, p. 14, grifos do autor). Existe uma diferença entre os dois conceitos num aspecto importante, conforme Bernstein (1996, p. 1996): “no processo de aquisição de códigos específicos, adquirem-se princípios de ordem, mas também, ao mesmo tempo, princípios tácitos de desordenamento dessa ordem”. Aqui é importante retomar aquilo que foi afirmado na introdução do capítulo sobre a preocupação de Bernstein em descrever o dispositivo que transmite o discurso e não apenas a conteúdo da mensagem. Nesse caso, os sociólogos da reprodução consideram o dispositivo pedagógico um agente neutro, que não modifica a mensagem transmitida (nesse caso os códigos de classe, códigos pedagógicos, valores, práticas). Para Bernstein, o dispositivo não é neutro, ele carrega em si a possibilidade de mudança no discurso na medida em que passa do contexto primário até sua chegada e reprodução no contexto secundário. Dessa forma, em Bernstein é possível identificar que o

processo de recontextualização gera a possibilidade de uma autonomia relativa do campo da educação em relação aos campos da economia e do controle simbólico.

O autor faz uma defesa dessa concepção, explicando que a eficácia do dispositivo está limitada por duas diferentes características, uma interna e outra externa a ele.

Interna. [...] o próprio discurso que está sujeito ao controle contém dentro de si mesmo as possibilidades da transformação de seus próprios princípios. Pois não é possível controlar o ‘pensável’ sem a sombra do ‘impensável’. Os princípios que são reproduzidos carregam ordens de possibilidade que não aquelas estabelecidas para serem reproduzidas.

Externa. A distribuição do poder que fala através do próprio dispositivo cria locais potenciais para contestação e a oposição ao seu princípio e legitimidade. Assim, o dispositivo pode perfeitamente se tornar (e comumente é) uma arena crucial de luta pelo controle, assim como é uma condição para as produções e reproduções da cultura e de suas inter-relações (BERNSTEIN, 1996, p. 266-267).

As limitações apresentadas em relação ao dispositivo constituem-se em aspectos fundamentais para se pensar a transformação do discurso pedagógico e a ação dos agentes e campos de cada contexto do dispositivo. Ao mesmo tempo que o “código condensa em sua gramática os ordenamentos no interior das regras distributivas, das regras de recontextualização e das regras de avaliação, bem como entre elas” pode haver “contradições, clivagens e dilemas criados por essas regras, de forma que a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido” (BERNSTEIN, 1996, p. 263). Sendo assim, o discurso pedagógico é regulado pelas regras, mas carrega o potencial de mudança e transformação, que ocorre em razão dos campos recontextualizadores, configurados como arenas de disputas pelo poder e controle do discurso. Para uma melhor compreensão disso, a próxima seção dedica-se ao princípio de recontextualização e busca elucidar essas arenas, campos, clivagens, possibilidades de resistência inerentes ao funcionamento do dispositivo pedagógico.

3.2 O princípio de recontextualização

Na seção anterior, realizou-se uma exposição da teoria do dispositivo pedagógico com atenção às regras e contextos do dispositivo, as quais articuladas produzem e reproduzem o discurso pedagógico. Viu-se que os dois primeiros níveis do dispositivo pedagógico, o contexto de produção do discurso e o contexto de recontextualização, geram o discurso pedagógico - pela ação das regras distributivas e recontextualizadoras, e, o terceiro nível, o contexto da prática pedagógica, gera a reprodução do discurso. Em atenção aos propósitos da presente

investigação, do tema, problema e dos objetivos da pesquisa, julga-se crucial discorrer, a partir de agora, com mais detalhes, acerca do funcionamento do princípio de recontextualização no interior do dispositivo pedagógico.

As regras de recontextualização são responsáveis pela constituição do discurso pedagógico específico. Bernstein (1996, p. 258) define o discurso pedagógico como um princípio “que embute um discurso de competência (destrezas de vários tipos) num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro”. O autor prossegue, dizendo: “chamaremos de discurso *instrucional* o discurso que transmite as competências especializadas e sua mútua relação; chamaremos de discurso *regulativo* o que cria a ordem, a relação e a identidade especializadas” (BERNSTEIN, 1996, p. 258). Desse modo, o discurso pedagógico agrega e combina esses dois tipos de discurso: o discurso instrucional (DI) e o discurso regulativo (DR), significando que o DI está sempre integrado ao DR, sendo este último o dominante. O DR é pré-condição para a existência do discurso pedagógico, pois a transmissão de competências e conhecimentos especializados necessita de regras de ordem, relação e identidade que formam a base social na qual o discurso oriundo do contexto primário é recontextualizado.³⁰ Sobre isso, conforme Morais e Neves (2007, p. 121) as regras de recontextualização, “regulam o *que* (discursos a serem transmitidos-adquiridos) e o *como* da transmissão-aquisição (discursos que regulam os princípios da transmissão-aquisição)”.

A relação DI/DR gerada pela recontextualização constitui o discurso pedagógico específico que, por sua vez, não pode ser confundido com qualquer outro discurso que ele recontextualiza, pois ele é “um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Dessa forma, ele não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizador. Embora pareça paradoxal, o discurso pedagógico é muito mais um princípio do que propriamente um discurso original ou próprio. Na medida em que ele cria e posiciona sujeitos pedagógicos, distribui relações de poder e controle, marcações por idade, transforma o discurso original da ciência em saber pedagogizado, ele “transforma o real no virtual ou imaginário, então qualquer discurso recontextualizado torna-se um significante para *uma outra coisa*, diferente dele próprio” (BERNSTEIN, 1996, p. 260, grifo do autor).

³⁰O exemplo citado anteriormente sobre o que ocorre com o ensino de física (seção 3.1) é ilustrativo dessa relação entre o discurso instrucional proveniente da ciência que se transforma em saber a ser ensinado e o discurso regulativo, vinculado a valores e princípios pedagógicos.

Isso mostra que a recontextualização regula a entrada dos discursos no contexto da prática pedagógica. Ela não gera um discurso original ou próprio, mas desloca, reloca e refocaliza outros discursos e os insere dentro da ordem regulativa da relação pedagógica, que possui seu ordenamento próprio (transmissores, adquirentes, modo de instrução, compasso, idade). Portanto, o discurso pedagógico é constituído, conforme Bernstein (1996, p. 265) por uma “gramática recontextualizadora”. É importante salientar que a passagem do discurso de seu lugar de origem para outro produz uma transformação no discurso original oriundo do contexto primário, e essa mudança dá-se por conta da influência da ideologia. Conforme Mainardes e Stremel (2010, p. 43) “é uma transformação ideológica, uma vez que está sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização”.

O princípio recontextualizador cria campos recontextualizadores intermediários entre o contexto de produção do discurso e o contexto da reprodução e, também, cria agentes e agências com funções recontextualizadoras. Esses campos têm como atividade principal constituir o “que” e o “como” do discurso pedagógico. Segundo Bernstein (1996, p. 277) “o ‘que’ refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua *classificação*, e o ‘como’ se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente, ao *enquadramento*”. Isso significa a recontextualização dos saberes dos campos intelectuais e a recontextualização de teorias que orientam o modelo pedagógico de transmissão e aquisição desses saberes. Desse modo, como frisado por Bernstein (1996, p. 269) “a função das posições, agentes e práticas nesse campo e seus subconjuntos é a de regular a circulação de textos entre os contextos primário e secundário”.

Lopes e Macedo (2011, p. 104) afirmam que a recontextualização é “um processo social” e não é desenvolvida somente por uma pessoa, pois “existe um contexto recontextualizador que reposiciona e refocaliza os diferentes textos sociais produzidos”, textos sociais que são “simplificados, condensados e reelaborados”. Essas funções acabam se convertendo em condição pela qual se cria um discurso pedagógico específico. O contexto recontextualizador possui, pelo menos, dois campos distintos, porém, relacionados em seu interior: o “campo recontextualizador oficial (CRO)” e o “campo recontextualizador pedagógico (CRP)” (BERNSTEIN, 1998, p. 63). Na sequência, em vista de uma melhor compreensão disso, caracteriza-se cada um dos respectivos campos quanto as suas funções, agências, agentes, arenas, posições e disputas.

3.2.1 Campo Recontextualizador Oficial

O CRO é formado pelos “departamentos especializados e as subagências do Estado e as autoridades educacionais locais, juntamente com suas pesquisas e programas de inspeção” (BERNSTEIN, 1996, p. 270). Nesse campo, forma-se o Discurso Pedagógico Oficial (DPO), na medida em que os principais agentes em seu interior (funcionários públicos das agências oficiais do Estado, consultores, assessores advindos do sistema educacional e dos campos econômico e de controle simbólico) atuam para manter o mudar o discurso oficial. Bernstein (1996, p. 276) entende que o DPO “é sempre uma recontextualização de textos e de suas relações sociais geradoras, a partir de posições dominantes no interior dos campos econômico e de controle simbólico”. Contribui para o entendimento da atividade desse campo o que afirmam Mainardes e Stremel (2010, p. 43):

São as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, interrelação (*sic*) e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão. Em termos gerais, o CRO tem o objetivo de estabelecer um conjunto de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas reguladoras a serem transmitidas pelas escolas.

A produção do DPO resulta, nesse sentido, das relações estabelecidas no contexto de produção e recontextualização do discurso. Os discursos pedagógicos legítimos a que se referem Mainardes e Stremel, contém os princípios dominantes da sociedade, nas relações entre o campo do Estado, da economia (recursos físicos) e do controle simbólico (recursos discursivos). Além disso, consoante Moraes e Neves (2007, p. 122) o DPO “está também sujeito, em menor ou maior grau, a influências internacionais” e o Estado, nos contextos da produção e da recontextualização, atua como legitimador dos princípios de distribuição social do poder e do controle que são incorporados no DPO. Porém, asseveram as autoras: “o discurso pedagógico oficial não é o resultado mecânico dos princípios dominantes da sociedade porque estes princípios sofrem um processo de recontextualização” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 122). A regulação desse campo é realizada, como se observou, diretamente pelo Estado, mas politicamente é regulada pelas instâncias legislativas e, também, pelas administrativas do poder público. Essas agências e os agentes do CRO, recontextualizam os princípios dominantes da sociedade oriundos do campo da economia e do campo simbólico.

3.2.2 Campo Recontextualizador Pedagógico

No contexto recontextualizador do dispositivo pedagógico, também se encontra o CRP, que por sua natureza e atividade, tende a afetar com mais ênfase a prática pedagógica, do que o CRO, pois está preocupado “com os princípios e práticas que regulam a circulação de teorias e textos: do contexto de sua produção ou existência para os contextos de sua reprodução” (BERNSTEIN, 1996, p. 277). O campo tem em seu núcleo posições, agentes e práticas que envolvem “pedagogos de escolas e centros universitários e [...] departamentos de ciências da educação, das revistas especializadas e das fundações privadas de pesquisa” (BERNSTEIN, 1998, p. 63). Sendo assim, o CRP do mesmo modo que o CRO, disputa a influência com relação ao DPO, na seleção de princípios e práticas do contexto da produção para o contexto da reprodução. O CRP é responsável pela formação de professores, a escrita de livros e materiais didáticos, guias curriculares, pesquisa e desenvolvimento de teorias de ensino e aprendizagem relacionadas as diferentes áreas do conhecimento, que são “meios especializados de comunicação e seus autores” (BERNSTEIN, 1998, p. 144). Quando textos e discursos são apropriados por agentes recontextualizadores que se posicionam no interior desse campo, sofrem transformações antes da relocação para o contexto da reprodução. De acordo com Bernstein (1996, p. 270) “a forma dessa transformação é regulada por um princípio de *descontextualização*. Esse processo refere-se a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e relocado. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto”.

Bernstein (1996, p. 270) sugere que “o texto muda sua posição em relação a outros textos, práticas e situações”; o próprio texto foi “modificado por um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração”; e por fim, o “texto foi reposicionado e refocalizado”. Chama-se a atenção, portanto, para dois tipos diferentes de transformações dos textos: “a primeira é a transformação do texto no interior do texto recontextualizador. A segunda é a transformação do texto transformado no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes” (BERNSTEIN, 1996, p. 271). Na medida em que o texto se torna ativo no processo pedagógico ele sofre então, um reposicionamento adicional.

Isso demonstra a escola, ou seja, o contexto da prática pedagógica também como campo de recontextualização, pois aquilo que é reproduzido pode estar sujeito aos “princípios recontextualizadores do contexto específico de uma dada escola” e, além disso, “o que é reproduzido pode ser afetado pelas relações de poder do campo recontextualizador entre a escola e o contexto cultural primário do adquirente (família/comunidade/relações no grupo de

colegas)” (BERNSTEIN, 1996, p. 279). Bernstein enfatiza também a necessidade de autonomia dos campos recontextualizadores, como é possível observar na sequência:

O grau de autonomia do campo recontextualizador pedagógico pode afetar profundamente o discurso pedagógico reproduzido nas escolas, essencialmente através do treinamento inicial e em serviço dos professores e através dos livros, didáticos ou não, que vêm do campo recontextualizador pedagógico. Entretanto, um controle mais direto sobre as escolas, por parte do Estado, através de currículos e sistemas de avaliação e inspeção altamente centralizados, pode limitar seriamente a influência dos campos recontextualizadores pedagógicos. O controle por parte do Estado, do financiamento, dos temas e do foco da pesquisa limita ainda mais a influência do campo recontextualizador pedagógico (BERNSTEIN, 1996, p. 283).

Importante destacar que o CRP cumpre uma função central na criação de uma autonomia fundamental da educação. Nas palavras de Bernstein (1998, p. 63) “se o CRP pode produzir algum efeito no discurso pedagógico com independência do CRO, haverá certa autonomia e se produzirão tensões com respeito ao discurso pedagógico e suas práticas”. Do contrário, se só existir o CRO não haverá independência da educação na construção do discurso pedagógico. Sobre esse aspecto, os escritos de Moraes e Neves (2007, p. 122) destacam que o modelo sugerido por Bernstein de produção e reprodução do discurso pedagógico envolve processos extremamente dinâmicos que geram oportunidades “potenciais ou reais de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo de recontextualização oficial, entre os diversos agentes do campo de recontextualização pedagógica e entre o contexto primário do aquisidor e os princípios e práticas da escola”. Além disso, é esse dinamismo que permite que a mudança tenha lugar, pois um dispositivo pedagógico que proporcione maiores “possibilidades de recontextualização, através de um maior número de campos e contextos envolvidos, e/ou uma sociedade caracterizada por um regime político pluralista, pode conduzir a um grau mais elevado de recontextualização e, portanto, a um maior espaço de mudança” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 122).

Em síntese, cabe destacar que a presente seção teve como tarefa principal aprofundar o contexto e a regra de recontextualização e reconstruir com base em Bernstein (1996; 1998) o seu funcionamento no âmbito do dispositivo pedagógico. Observou-se que existem dois campos principais no interior do contexto recontextualizador, o campo oficial e o campo pedagógico, que com suas agências, agentes e posições, disputam a influência em relação ao discurso pedagógico a ser reproduzido na prática pedagógica das escolas. Viu-se que os campos criam agentes de recontextualização, que atuam na seleção de princípios, simplificação, condensação e refocalização dos textos e discursos. Esse processo gera transformações no discurso do contexto primário e insere o discurso transformado em novas bases sociais e em novos

contextos. A possibilidade inerente ao dispositivo pedagógico de transformação discursiva por ação dos campos, agências e agentes, significa um importante recurso analítico para investigação das transformações discursivas de uma política curricular, na medida em que é deslocada de um contexto para outro. Dessa forma, a seção seguinte centra-se na exposição da recontextualização como perspectiva analítica da política curricular.

3.3 Recontextualização da política curricular

A presente seção objetiva explicitar a recontextualização como perspectiva analítica para a análise das políticas educacionais e curriculares. Para isso, faz-se um diálogo com estudos que já operam com essa abordagem (SILVA, 2008, 2014; LOPES, 2005; MAINARDES, 2006; MORAIS; NEVES, 2001, 2007; MAINARDES; STREMEL, 2010; SILVA, 2010; LOPES; MACEDO, 2011; SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2022; OLIVEIRA; SILVA, 2023). A teoria do dispositivo pedagógico e, especialmente, o princípio de recontextualização, permitiram, na ótica de Moraes e Neves (2001, p. 2) “avaliar a mudança que teve lugar nos sistemas educativos ingleses e oferecem a mais desenvolvida gramática de entender a forma e o carácter da política educativa actual”. Nessa perspectiva, Mainardes e Stremel (2010, p. 45), também enfatizam a importância da teoria de Bernstein, pois “constitui-se um modelo teórico que permite a análise das políticas tanto no nível macro da sua formulação e influências até o nível dos micro-processos de sua realização”. Com vistas a alcançar o objetivo estabelecido para a seção, na sequência far-se-á, primeiramente uma breve referência da relevância da recontextualização como perspectiva analítica para a compreensão de políticas curriculares e, em seguida, uma exposição dos elementos imprescindíveis para uma análise que opera com a referida abordagem.

3.3.1 Relevância da recontextualização para análise de políticas curriculares

A abordagem da recontextualização mostra-se relevante para estudos das políticas de currículo, uma vez que oferece um modelo de análise para compreender as modificações discursivas nos textos de políticas que circulam em diferentes contextos. Sobre esse aspecto, Lopes e Macedo (2011, p. 106) pontuam que a recontextualização “vem sendo utilizada para entender os processos de reinterpretação aos quais textos políticos são submetidos, na medida em que circulam nas diferentes instâncias de governo e destas para as escolas”. A perspectiva da recontextualização permite “sustentar a tese de que a escola não é apenas um receptáculo de

saberes produzidos em outras instâncias, mas participa de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes sociais para fins de ensino” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 105). Nessa esteira, Silva (2014, p. 3, grifos da autora) argumenta que o reconhecimento da existência de uma cultura escolar própria, ou seja “o modo como a escola se *institui*, se *organiza*, se *apropria* de elementos da cultura, faz determinadas *representações* dela, e produz práticas com vistas a realizar a ação educativa”, indica um pressuposto fundamental: as escolas na medida em que se apropriam dos textos e discursos de uma política curricular selecionam, interpretam, reposicionam textos e discursos, geram práticas discursivas e pedagógicas transformadas, quando comparadas com as proposições originais.

O estudo de Lopes (2005) sinaliza para a necessidade de situar o conceito da recontextualização nas discussões pós-estruturalistas do currículo. Embora seja indispensável reconhecer que Bernstein (1996; 1998) definiu uma gramática das transformações dos discursos, ele mantém-se fiel a uma visão estruturalista, na qual “a mudança e a resistência são pensadas no contexto de funcionamento dessas regras, sem que haja a investigação do processo de implodir tais regras, ainda que para criação de uma nova estrutura” (LOPES, 2005, p. 54). A marca estruturalista também é evidenciada na descrição detalhada do dispositivo pedagógico que permite a reprodução cultural e educacional e na forte delimitação entre pares binários no interior do modelo, por exemplo, código elaborado/código restrito, poder/controle, discurso instrucional/discurso regulativo, campo oficial/campo pedagógico, entre outros. Apesar dessas limitações, Lopes (2005) defende que o conceito de recontextualização continua sendo importante para as pesquisas sobre políticas curriculares. Nas palavras desta autora, por meio “desse conceito, é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis” (LOPES, 2005, p. 55).

O estudo de Silveira, Silva e Oliveira (2022, p. 6) esclarece que a recontextualização se manifesta nas “formas pelas quais os sujeitos, as instituições ou os sistemas de ensino vão interpretar, dialogar, receber, aceitar, agir, resistir e transformar, no campo da prática, os dispositivos normativos oficiais que regulamentam oficialmente a política e seu discurso oficial”. De modo ainda mais claro e preciso, Oliveira e Silva (2023, p. 5) afirmam que a recontextualização é o “processo de apropriação dos documentos oficiais por meio dos quais os sujeitos escolares descontextualizam e atribuem sentidos adicionais, produzindo novas práticas discursivas e pedagógicas por vezes distintas das formulações originais”. Desse modo, pode-se dizer que os processos de recontextualização são inerentes ao sistema de educação formal

escolar, cabendo, portanto, às pesquisas identificar e compreender esses processos. A próxima subseção, com base nesse desafio, tem como tarefa apresentar os elementos fundamentais para compreensão do processo de recontextualização de uma política curricular.

3.3.2 Elementos para análise do movimento recontextualizador

Os escritos de Silva (2014), Silveira, Silva e Oliveira (2022) e Oliveira e Silva (2023) oferecem pistas importantes para pesquisas que operam com o conceito de recontextualização. Um primeiro passo basilar é reconhecer dois campos fundamentais e as suas inter-relações, quais sejam, o Campo Recontextualizador Oficial e o Campo Recontextualizador Pedagógico (BERNSTEIN, 1996; 1998). O CRO é responsável pela produção e recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial. A compreensão do discurso desse campo exige leitura e investigação de diferentes documentos exarados pelos poderes Executivo e Legislativo, ou ainda, pareceres e resoluções de conselhos de estado ou da iniciativa privada, bem como materiais de suporte, subsídios, matérias jornalísticas, vídeos, campanhas publicitárias, apesar de não se constituírem necessariamente como textos oficiais, comportam e disseminam o discurso oficial sobre determinada política curricular. Desse modo, é “imprescindível que uma investigação sobre recontextualização inicie pelo campo oficial, por meio de uma análise documental sistematizada dos textos da política, em especial de seus dispositivos normativos” (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2022, p. 8).

O trabalho de pesquisa com as fontes que são produzidas no CRO exige, conforme assinalam Silveira, Silva e Oliveira (2022, p. 9) atenção “às palavras ou expressões-chave que sustentam o discurso oficial. Elas geralmente são aquelas nas quais os sentidos e finalidades da educação se ancoram ou visam produzir consensos, que expressam as mudanças ou reformas instituídas na política em questão”. O estudo de revisão documental expresso, principalmente nas seções 2.2 e 2.4, foi realizado observando-se esse importante passo metodológico de compreender os principais termos e enunciados do discurso oficial do NEM.

A partir do exposto, entende-se que o discurso oficial da política curricular está sujeito a várias possibilidades de recontextualização. Nesse sentido, é importante no processo de pesquisa reconhecer, igualmente, a atuação do CRP, que é formado, principalmente, por professores de escolas e centros universitários de educação, das revistas especializadas, das fundações privadas de pesquisa (BERNSTEIN, 1998). Os agentes e agências desse campo são responsáveis pela transformação de um discurso instrucional para um discurso regulativo. Significa que “as práticas de leitura e interpretação” do discurso oficial produzem “significados

diferenciados, decorrentes também do modo como os leitores interagem com o material instrucional” (SILVA, 2014, p. 6). Dessa forma, “a leitura dos textos oficiais é compreendida como um processo partilhado e contrastante, e, portanto, não homogêneo, caracterizado por distintas práticas de apropriação que geram as representações constitutivas das mudanças” (SILVA, 2014, p. 6). Tendo isso em vista, a pesquisa precisa oferecer uma descrição do contexto recontextualizador, de seus campos, agências e agentes, identificando a processualidade envolvida no movimento de recontextualização da política curricular.

Atendendo a esse passo metodológico, fez-se uma reconstituição do percurso de elaboração do RCG-EM com base nos dados das entrevistas e dos documentos analisados (ver seções 4.1 e 4.2). Foi possível mapear a existência dos campos oficial e pedagógico, das inter-relações entre ambos, além de uma compreensão dos principais acontecimentos do período de redação do documento, pela ótica dos professores redatores entrevistados. Ficou explícito, também, que havia um discurso oficial a ser apropriado pelos professores no processo de escrita do documento e que o texto final configura como um movimento recontextualizador, na medida em que os sujeitos confrontam o discurso oficial “com os discursos e práticas já instituídos e/ou institucionalizados e que as condições individuais e coletivas e a experiência acumulada, embasam a interpretação e resignificação dos dispositivos instrucionais” (SILVA, 2014, p. 6).

Outro passo crucial para captar o movimento de recontextualização é a identificação dos deslocamentos de sentido. Como afirma Bernstein (1996, p. 270) a transformação de textos e discursos “é regulada por um princípio de *descontextualização*”, que se refere “a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e relocado. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto”. O próprio texto é “modificado por um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração” e, por fim, “reposicionado e refocalizado”. Observando as características do movimento recontextualizador descrito por Bernstein (1996) e as possibilidades analíticas suscitadas no âmbito da pesquisa com políticas curriculares, compreende-se que “todo processo de recontextualização envolve, variavelmente, descontextualização e deslocamentos de sentido entre o que é proposto na política e o que é praticado nas escolas” (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2022, p. 10). Desse modo, conforme Silveira, Silva e Oliveira (2022, p. 10) “a rigor, identifica-se a recontextualização quando do reconhecimento dos “códigos pelos quais os sujeitos e documentos expressam seleção, descontextualização, deslocamento de sentido e atribuição de sentido adicional (também denominado ‘reposicionamento adicional’”.

Um discurso ou texto produzido pelo MEC ou outro órgão de âmbito nacional pode ser recontextualizado em nível de SEE ou outros órgãos com abrangência regional, e estes, por sua vez, também podem ser

Recontextualizados em âmbitos escolares específicos, sofrendo interferências das relações de poder do campo recontextualizador entre a SEE e o contexto cultural dos professores. Assim, se os professores podem exercer influência sobre o campo recontextualizador de uma SEE e intervir em sua prática, também a SEE pode absorver as narrativas dos professores como ferramenta de controle social e de validação de seu discurso regulador (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, p. 10).

No caso específico da política curricular, que é objeto de investigação da presente pesquisa, esse movimento é perceptível, na medida em que A BNCC-EM, as DCNEM, os RECEIF e outros textos atrelados ao NEM em âmbito nacional são lidos, interpretados e colocados em uma base social nova, formada principalmente pelos redatores curriculares, representantes da Seduc e do CEEEd-RS, originando um outro texto, o RCG-EM. Por isso, a seção 4.3 apresenta resultados e discute os deslocamentos de sentido dos enunciados do discurso oficial do NEM identificados no RCG-EM. O recurso da ATD para identificação dos principais enunciados do discurso oficial também foi utilizado para identificar os principais enunciados do RCG-EM.

No próximo capítulo, com intuito de apresentar resultados, realizar a discussão e sustentar a tese, seguem-se metodologicamente os passos descritos na presente seção, ou seja, levar-se-á em consideração o percurso de elaboração da política curricular que é objeto de investigação, a caracterização do contexto recontextualizador e seus campos com respectivos agências e agentes e a constatação de possíveis deslocamentos de sentido entre o discurso oficial e o discurso do RCG-EM, elaborado por um processo de recontextualização que teve como agentes importantes, professores do ensino médio público estadual do RS.

4. PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO NO RCG-EM

No presente capítulo, objetiva-se fazer uma descrição e análise da elaboração do RCG-EM, entre setembro de 2020 e outubro de 2021. A identificação dos campos, agências e agentes é fundamental para a compreensão do processo recontextualizador que originou o documento, bem como para identificar os deslocamentos de sentido produzidos. As fontes para redação dessa parte da pesquisa são os dados gerados a partir das entrevistas com professores redatores, os documentos oficiais nacionais do NEM, informações dos portais oficiais do CEEEd-RS e da Seduc e o documento homologado do RCG-EM. Quanto às entrevistas, a pesquisa garante o anonimato dos participantes e, por isso, sempre que citados diretamente, os redatores serão referenciados pelos códigos PA, PB, PC, PD, PE e PF.

As entrevistas revelam as percepções dos professores redatores quanto ao processo de escrita do RGC-EM, e com base nos acontecimentos, ações e estratégias relatadas é possível demonstrar que houve um movimento recontextualizador (BERNSTEIN, 1996; 1998) ao passo que se identificou a atuação de um Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e de um Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP), bem como de agentes no interior e entre os campos e, também, verificou-se que a produção do texto curricular, ocorreu em relação a um discurso pedagógico oficial nacional, tornando-se, desse modo, o RCG-EM, um texto recontextualizado.

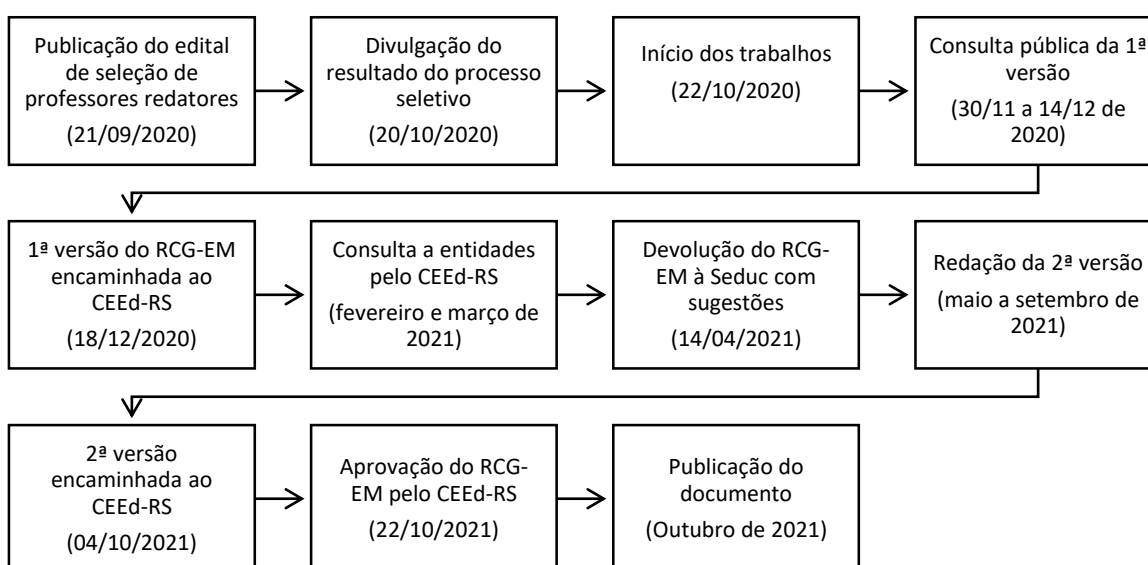
O capítulo estrutura-se em três partes, de tal forma que a primeira ilustra o percurso de elaboração do documento transcorrido entre setembro de 2020 e outubro de 2021. A segunda, busca demonstrar que esse percurso se caracteriza como um movimento recontextualizador, com a existência de campos, agências e agentes atuando na produção do discurso pedagógico. A terceira parte busca evidenciar que os resultados do processo recontextualizador significaram adição e hibridização de sentidos em relação ao discurso oficial nacional do NEM, não havendo propriamente deslocamentos de sentido ou grandes transformações entre o núcleo central da reforma e aquilo que foi postulado pelo RCG-EM. Por fim, a quarta seção busca apresentar uma síntese das principais ideias desenvolvidas no decorrer do capítulo.

4.1 O percurso de elaboração do RCG-EM

A produção do RCG-EM iniciou-se logo após a publicação do resultado do Edital de Transferência Temporária para Dedicção Exclusiva à Escrita do Currículo do Novo Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, em 20 de outubro de 2020. Foram selecionados dezoito professores redatores titulares, sendo sete de Linguagens, dois de Matemática, quatro de

Ciências da Natureza e cinco de Ciências Humanas. Além dos membros titulares, o edital selecionou dezoito redatores suplentes. Os professores escolhidos, conforme estabelecido no edital, deveriam dedicar 20 horas semanais exclusivamente à escrita do RCG-EM, entre 22/10/2020 e 31/12/2020, podendo haver prorrogação desse prazo (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Figura 6. Percurso de Elaboração do RCG-EM.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que a elaboração do documento foi realizada em pouco mais de 12 meses e a sequência de eventos na cronologia do RCG-EM mostra etapas muito semelhantes com aquelas traçadas no guia de implementação do NEM, conforme descrito na Seção 2.4. Na sequência, tendo por referência o percurso apresentado na Figura 6, far-se-á uma reconstituição de alguns elementos que marcaram a cronologia de elaboração do documento, com base nos relatos dos professores redatores entrevistados e em dados gerados pela pesquisa documental com os textos oficiais.

4.1.1 O início dos trabalhos

Logo após a divulgação do resultado do edital de seleção de redatores para o RCG-EM, iniciaram-se os trabalhos de elaboração do documento. O Quadro 9 apresenta alguns excertos das entrevistas, nos quais os professores relatam os primeiros passos. As primeiras reuniões, ainda em outubro de 2020, realizadas em plataforma virtual, dadas as condições sanitárias da

Pandemia do vírus SARS-Cov-2, conhecida como Covid-19, foram entre a equipe pedagógica da Seduc e o grupo de 18 redatores selecionados.

Quadro 9. Relatos do início dos trabalhos.

PE: “Os primeiros encontros foram diretamente com a secretaria estadual de educação com os responsáveis pelo setor pedagógico e eu lembro que na oportunidade o pessoal da Seduc tinha uma empresa que prestava serviço terceirizado que fez os primeiros encontros de formação”.

PA: “Trabalhamos de outubro a dezembro [2020], foi bem intenso. [...] na Seduc tem uma equipe toda do ensino médio, composta por uma coordenação, depois tem uma coordenação por área, então cada uma das áreas do conhecimento tem um coordenador, um assessor e tem assessores também para as questões de políticas das minorias e inclusão, educação especial, EJA, curso normal, ensino médio integrado”.

PC: “De modo geral estávamos ‘muito cru’, no sentido de pouco entendimento do que estávamos por fazer. Tínhamos uma leitura prévia da BNCC, dos objetivos, mas a gente precisava dominar muito mais do que isso. Precisava aprofundar os conceitos do NEM, a legislação. A proposta que a Seduc nos fez foi imersão rápida, leitura louca para a gente poder se apropriar rapidamente dos conceitos e da legislação que embasaram o nosso trabalho”.

PB: “[...] todo o processo foi remoto, a gente já vivia todo o contexto da pandemia e os primeiros momentos formativos foram com vídeos e com materiais pra leitura individual e remota, sem socialização desses momentos. [...] As reuniões de todo o grupo [...] eram semanais, sempre às sextas-feiras, [...], e a partir dessas reuniões gerais, a área tinha autonomia para se reunir, [...] fazer fluir o trabalho em momentos”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os relatos evidenciam a celeridade com que foi preciso construir o texto que seria enviado para consulta pública no final de 2020. Com base na cronologia exposta na Figura 6, é possível ver que, entre o início dos trabalhos - 22 de outubro de 2020 - e a data de lançamento da consulta pública da primeira versão do documento – 30 de novembro de 2020, transcorreram-se apenas 40 dias. Conforme destacado pelo redator PC, inicialmente havia pouco entendimento em relação ao que os redatores deveriam fazer e as leituras ainda eram prévias, sendo necessário, naquele momento, aprofundar os conceitos do NEM. Chama-se a atenção à descrição feita por esse redator sobre o início do processo: “imersão rápida” e “leitura louca”, para apropriação dos conceitos e da legislação da reforma. Destaca-se, também, a afirmação de PE, sobre uma “empresa que prestava serviço terceirizado” nas primeiras reuniões da equipe. Essa “empresa”, é, na verdade, o Consed, o qual, como se verá no Quadro 10, atuou diretamente no NEM desde a concepção da reforma.³¹

Pode-se dizer que, com base nas entrevistas, em um primeiro momento, a atuação do Consed extrapolou a função de assessoria, tornando-se, praticamente, o órgão gestor do

³¹Na seção 2.1, na qual, realizou-se um breve histórico da reforma, viu-se que o Consed tem papel central na perspectiva de reforma imposta pela MP 746/2016, que foi responsável por retomar os pressupostos da comissão especial criada no congresso nacional em 2013, a fim de reformular o ensino médio, numa direção contrária a perspectiva das DCNEM de 2012, mostrando um claro alinhamento com os interesses do setor empresarial.

processo de elaboração do RCG-EM. Conforme PA, as reuniões eram coordenadas pelo assessor que era do Rio de Janeiro, e cabia a ele, segundo PB, as orientações sobre cronograma, prazos e tarefas. Sobre o papel do assessor designado pelo Consed no início dos trabalhos, PC o define como “um mágico”, que foi responsável pela “imersão epistêmica nos conceitos” do NEM. O mágico, num espetáculo, precisa atrair a atenção do público, encantar, admirar com seus truques e arrancar aplausos. Nesse caso, comparar o assessor a um mágico, representa o poder que esse agente detém em direcionar o processo, assim como indica a forte incidência da entidade que ele representa, o Consed, na definição do RCG-EM.

Quadro 10. Participação do Consed.

PA: “[...] tínhamos aqui a assessoria do Consed. [...] nos selecionaram, nos chamaram para as reuniões. Estas são coordenadas pelo assessor do Consed, um cara do Rio, [...] ele coordenava de lá. Fizemos as reuniões via *meet*. As reuniões eram no final de semana, sexta-feira, depois das 16 horas”.

PF: “Me causou estranheza no início, pois o nosso coordenador era do Rio de Janeiro. Para escrever o referencial do Rio Grande do Sul temos um coordenador de escrita do Rio. Foi o primeiro impacto que eu tive. [...] O coordenador que estava em contato com a equipe [da Seduc], a princípio, nós só tínhamos contato com esse coordenador e ele tinha contato com a equipe pedagógica da Seduc”.

PB: “[...] essa pessoa do Consed, [...] era uma pessoa de fora que passava as orientações, nos passava os prazos, nos dava uma visão do cronograma que a gente tinha, das tarefas [...]. Então ali no início, nos foi colocado, até quando que a gente poderia redigir, depois o período da consulta pública, o período de revisão”.

PC: “Nós tínhamos o assessor do Consed, que era do Rio de Janeiro, que foi um mágico no início, no sentido de nos fazer a imersão epistêmica dos conceitos e nos provocar para a escrita”.

PE: “Eram apresentações em PPT e nessas apresentações eles fizeram uma espécie de cronograma, e dentro disso já tinha material de leitura, especialmente os documentos legais que direcionavam para a escrita do RCG. Os primeiros encontros foram de adaptação ao que foi proposto para a escrita do RCG e também de conhecimento da legislação”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da fala do redator PF, fica explícito, também, que, além de coordenar os trabalhos, cabia, inicialmente ao assessor do Consed o contato mais direto com a equipe pedagógica da Seduc. Desse modo, a partir das entrevistas, compreende-se que, na primeira parte do processo de escrita do RCG-EM, de outubro a dezembro de 2020, a Seduc esteve mais distante das discussões e decisões sobre o documento, ficando, portanto, o Consed como agência principal de direcionamento da escrita. O contato maior com a Seduc deu-se logo após a finalização da consulta pública: “[...] *nós tínhamos contato com o coordenador [do Consed] e eventualmente entrava o pessoal da Seduc na reunião, [...] ele que colocava o cronograma, o que fazer, e quando entregar. Depois, em 2021 [...] aí nós começamos a ter contato com o pessoal da Seduc*” (PF). Outro elemento apontado por PF diz respeito ao estranhamento quanto ao fato do coordenador ser do Rio de Janeiro para escrever o referencial do Rio Grande do Sul,

deixando subentendido, que o natural seria alguém do próprio Estado, liderar a construção do documento.

A ingerência do Consed não ocorre por acaso. Lembra-se que o GI/NEM, que explica o “caminho da implementação” em etapas e passos foi assinado pelo MEC e pelo Consed, este, por sua vez, foi um agente com intensa participação na concepção e implementação da reforma do ensino médio. Um dos enunciados críticos da literatura especializada, como se observou na subseção 2.3.2, diz respeito ao poder exercido pelo setor empresarial na definição da política de ensino médio, que tem como um dos principais agentes legitimadores desses interesses, o próprio Consed:

É um órgão de pessoa jurídica que atua nas instituições públicas. Apresenta-se com a finalidade de integrar as Secretarias de Educação dos estados brasileiros para a oferta da educação pública, atua principalmente na elaboração, formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais, articulando os interesses das instâncias do governo com a sociedade civil (COSTA; RUIZ; GARCIA, 2019, p. 97).

O Consed é parceiro de movimentos como o “Todos pela Educação” (TPE) e o “Movimento pela Base Nacional Comum”, compostos e organizados por grandes conglomerados de empresas privadas com suas fundações filantrópicas, que tem influenciado fortemente os rumos das reformas educacionais contemporâneas. Conforme Costa, Ruiz e Garcia (2019, p. 97) “Embora, [...] o movimento TPE seja um conglomerado de grandes empresas privadas que visam transformar a oferta da educação pública em um mercado, o Consed tem sido responsável por debater as necessidades do NEM, articulando um currículo flexibilizado para a BNCC”. Ou seja, apesar de representar as secretarias estaduais de educação e, nesse aspecto, a educação pública, o Consed acaba por difundir a ideologia dos interesses empresariais, que entre outros aspectos, busca normatizar a educação “como foco na aprendizagem ao longo da vida e na melhoria das habilidades relevantes para o trabalho” (FERREIRA; FONSECA, SKAFF, 2019, p. 1747).

O Consed acompanha de perto a evolução do NEM nos estados, tendo uma página em seu portal com um mapa dedicado a atualizar a situação dos novos currículos, classificando-os conforme os estágios: em elaboração, aguardando aprovação do conselho estadual de educação ou homologado.³² Nesse sentido, a forte interferência do Consed constatada nos materiais de orientação produzidos para explicitar os pressupostos e o modelo curricular induzido pela BNCC e pelo NEM é verificada também no processo de escrita do RCG-EM. Portanto, com

³²É possível conferir esse mapeamento acessando o link na sequência. <https://www.consed.org.br/tema/ensinomedio>.

base nisso, afirma-se que o processo de escrita do RCG-EM em sua fase inicial esteve profundamente vinculado ao Consed, o que significa que os redatores foram coordenados por esse órgão nos 40 dias que marcaram a produção da primeira versão.

A necessidade de produzir o documento em 40 dias indica uma condução apressada do processo. Um período no qual os redatores precisaram se apropriar dos textos e referenciais indicados pelo Consed e, ao mesmo tempo, já elaborar o texto respectivo ao componente e área do conhecimento de cada redator.

Quadro 11. Textos e documentos de referência.

PA: “O documento forte mesmo era a BNCC do ensino médio, as Diretrizes Curriculares, a Lei de Diretrizes e Bases [...], normativas do Conselho Nacional de Educação, questões étnico raciais e também religiosas especialmente dos negros indígenas, o Estatuto da Criança e do Adolescente, [...] em função dos direitos humanos, dos adolescentes, violência doméstica, algumas temáticas que são transversais e precisavam ser debatidas. A legislação de trânsito que as diretrizes pedem para serem trabalhadas no ensino médio, então, tivemos que ir para o código de trânsito nacional e gaúcho. Olhamos o Referencial de Mato Grosso e o de São Paulo, inclusive tivemos reuniões com professores desses Estados, mas fomos construindo o nosso de um modo autônomo, fazendo os textos do nosso modo, com a nossa linguagem”.

PF: “Na minha área, nós trabalhamos com parâmetros, a gente usou artigos das nossas dissertações e teses, a gente trabalhou com muita literatura, pesquisamos muito no MEC, pesquisas de outras universidades”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O conjunto de textos lidos pelos redatores mostrou-se amplo (Quadro 11). Os principais documentos, conforme PA, foram a BNCC-EM e as DCNEM de 2018, diretamente associados ao NEM. No entanto, é possível ver outras leituras realizadas. Destacam-se as questões referentes a educação das relações étnico raciais e dos direitos humanos das crianças e adolescentes, claramente ligadas às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012. Vê-se, também, mencionado o Estatuto da Criança e do Adolescente e diretrizes de educação para o trânsito. Sublinha-se, do mesmo modo, o estudo de referenciais curriculares já aprovados de outros estados, apresentados pelo Consed e tomados pelos redatores como modelos para a escrita do RCG-EM. O fato de ler outros referenciais estaduais evidencia aquilo que está no GI/NEM de “conhecer experiências já em curso”, e, igualmente, que há uma articulação em nível nacional para que os currículos estejam alinhados a um padrão desejado pelo Consed. Por fim, o redator PF lembra que além da legislação, dos textos e documentos oficiais, houve a leitura de artigos, dissertações e teses dos próprios redatores.

Vê-se que, apesar do curto espaço de tempo, os redatores realizaram apropriação de referenciais legais e conceituais do NEM, além de literatura associada à trajetória acadêmica e profissional de cada redator. Importante salientar, que os textos citados como principais para a

elaboração do RCG-EM (BNCC-EM e DCNEM de 2018), constituíram-se como dois dos principais textos oficiais responsáveis pela estruturação do discurso oficial do NEM, como se apresentou na Seção 2.2 da presente pesquisa. Além disso, julga-se necessário mencionar outro ponto importante da primeira etapa do RCG-EM, o diagnóstico da rede. O Quadro 12 revela que desde o início da escrita do RCG-EM, o diagnóstico foi disponibilizado aos redatores. Veja-se, por exemplo, que o redator PF, pelo fato de ter assumido o trabalho um pouco mais tarde, em razão do afastamento do professor titular, declarou não ter tido informações a respeito desse diagnóstico.

Quadro 12. Diagnóstico da rede.

PD: “O primeiro diagnóstico que nós recebemos foi no início da escrita [...], era um documento intitulado de escuta. Esse documento continha informações coletadas em uma pesquisa feita em todas as regiões do estado, feitas nas coordenadorias e nas escolas”.

PB: “[...]foi disponibilizado via *google drive* e a apropriação foi feita em grupos de trabalho. [...] nós tabulamos os dados e entregamos pro pessoal do Consed e isso ficou um tempo esquecido [...]. Eu não me lembro em qual momento a gente se lembrou desse diagnóstico e resgatou ele pra colocar no texto final do documento, mas, houve uma lacuna entre a tabulação dos dados e a socialização”.

PF: “Eu não lembro de ter tido contato com esse diagnóstico, não. Quando eu entrei, quando eu comecei a fazer parte do grupo já estava andando mais ou menos a um mês”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o Documento Orientador da Portaria n. 649/2018 e o Guia de Implementação do NEM, cada secretaria estadual precisava realizar um diagnóstico sobre vários aspectos da etapa, dentre os quais, “docentes (formação, disponibilidade e modulação), infraestrutura escolar, transporte escolar, quantitativo de escolas por região e municípios, [...], interesses e necessidades dos estudantes, perspectivas do mundo do trabalho na região e arranjos produtivos locais” (BRASIL, 2018f, p. 15). O referido diagnóstico deveria ser disponibilizado aos redatores para servir de base para a elaboração do currículo. Os redatores entrevistados reportaram várias críticas ao diagnóstico advindo da Seduc, conforme exposto no Quadro 13.

Quadro 13. Críticas ao diagnóstico da rede.

PA: “O diagnóstico é precário, [...] foi feito somente nas escolas piloto [...], sem metodologia, não é um diagnóstico confiável. [...] Percebemos isso de cara, que ele é insuficiente, muito superficial e não avaliou as questões de parcerias em potencial, não considerou o envolvimento com as universidades, com empresas, o mundo do trabalho. O mundo do trabalho ficou no discurso, inclusive por vezes confundido com o mercado de trabalho, então, o diagnóstico ele serviu de alguma base para a gente avaliar que ele não tinha validade”.

PC: “O que chamava atenção nesse diagnóstico foi a pouca participação de estudantes relativamente. A possibilidade de respostas e número de entrevistados. Pouca participação de pais e professores, pois estava sendo dito que estavam sendo ouvidos. Percentual baixo de participação dos atores que respondiam a esse questionário que originou esse relatório, pois não sei como isso foi encaminhado com as escolas, ou de que maneira foi processado, pois veio pronto”.

PA: “Depois, foi feito um diagnóstico com muito mais metodologia por nós redatores, mas devido à correria [...] das construções que precisávamos fazer, não foi retomado o diagnóstico. Foi feito nas escolas, mas a Seduc nos autorizou apenas a fazer novamente nas escolas piloto, ampliamos bastante as questões, mas não foi feito para toda a comunidade, só para as escolas piloto com o argumento de que seria complicado demais ouvirmos as escolas que não tiveram experiência piloto”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O diagnóstico, no traçado teórico do “caminho de implementação”, deveria ser confrontado com os postulados gerais do NEM para que se pudesse elaborar um referencial estadual situado e que refletisse as necessidades do ensino médio do RS. Os redatores PA e PC (Quadro 13) enfatizam a precariedade e a superficialidade do “relatório de escuta”, destacando o baixo índice de participação de estudantes, professores e pais, bem como a ausência de um mapeamento das possíveis parcerias com universidades e com o mundo do trabalho. Conforme relatado por PB, no Quadro 12, a apropriação do diagnóstico foi feita inicialmente em grupos, entregue ao Consed, mas sem socialização na equipe de redatores. Após um período de esquecimento, foi retomado somente no final da escrita da primeira versão. O diagnóstico, como se pode perceber pelos relatos, foi pouco relevante para a elaboração do RCG-EM, seja pela superficialidade e precariedade, seja pelo fato de ter sido esquecido. O Quadro 13 mostra que no RS a elaboração do RCG-EM e o projeto de implementação de escolas piloto tiveram algumas interseções, na medida em que o diagnóstico surgiu das escolas piloto. Segundo o redator PA, a equipe tentou fazer um segundo diagnóstico, que seria mais completo, pois considerou-se muito restritivo que só as escolas piloto fossem ouvidas. No entanto, a Seduc autorizou um novo diagnóstico, novamente, restrito às escolas piloto.

Nesse ponto, começa a surgir um problema que circundou todo o processo de elaboração do documento: a Seduc tinha como tarefa conduzir a produção do currículo de referência para o território do RS, entretanto, o que se fez inicialmente foi um trabalho de elaboração focado na rede estadual de ensino, haja vista, que todos os redatores compõem essa rede e o próprio

processo de diagnóstico, foi realizado apenas com as escolas piloto, todas elas, escolas públicas estaduais.

Sobre o aspecto do baixo índice de participação dos sujeitos no NEM, a literatura que discute a reforma já faz importantes considerações, como se observou na subseção 2.3.1. A origem da reforma por medida provisória já indica um caminho claro da política que deveria ser aprovada em caráter de urgência. A celeridade exigida pelo poder executivo (autor da medida) e o congresso nacional com tarefa de discutir e aprovar em até 120 dias, nas palavras de Leão (2018, p. 9) foi “pretexto para a interdição do debate, para que os ‘outros’ não possam se manifestar”. Os “outros” representam as visões contrárias e críticas, ou ainda, que defendem um tempo maior para discussão antes de aprovar uma reforma que afeta diretamente a vida de uma camada fundamental da população, a juventude brasileira. No período que se seguiu a publicação da medida provisória, tanto professores, quanto estudantes reagiram criticamente.

Só em termos de movimento estudantil, conforme Lelles e Carvalho (2020) houve mais de mil escolas ocupadas no país. O movimento apontava uma série de contradições do NEM e exigiam a revogação da MP n. 746/2016. Conforme Bueno (2021) as audiências para discussão da medida provisória ocorreram no congresso nacional entre os vários atores que já disputavam a concepção de ensino médio desde o PL n. 6840/2013, mas sobressaiu-se a visão hegemônica do grupo que controlava o MEC à época, que buscava a todo custo aprovar o mais breve possível a reforma. Uma das críticas do movimento estudantil foi justamente em relação a uma forte contradição da reforma: ao mesmo tempo que o NEM postula a liberdade de escolha, a centralidade no estudante e a flexibilidade curricular, ignora a participação dos sujeitos, é definido por medidas apressadas e que não consideram as demandas, principalmente dos estudantes por uma escola pública fortalecida, com investimento em formação de professores e em melhores estruturas das escolas.

Silva e Martins (2020) discutem, como se afirmou anteriormente, a participação dos professores na formulação e implementação do NEM. Segundo os autores a reforma é desconhecida pela maioria dos professores, “e que mesmo querendo, não encontraram meios que lhes possibilitem de fato participar de sua elaboração, o que demonstra que aqueles a quem cabe formular as políticas públicas, [...] não se importam se haverá verdadeira participação dos envolvidos ou mesmo dos diretamente afetados” (SILVA; MARTINS, 2020, p. 20).

Esse é um problema fulcral das políticas curriculares que novamente se expressa na implementação do NEM, pois

Desde os anos 1990, mais especificamente, desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 até a atual Reforma do Ensino Médio e a BNCC, vem se delineando uma efetiva ausência dos profissionais da educação na formulação das políticas públicas educacionais. Com isso, ao receberem os documentos normativos das novas políticas, os gestores, coordenadores e professores recebem algo que lhes é estranho, haja vista que tais documentos trazem conceitos e/ou propostas na maioria das vezes alheias à realidade escolar, copiada de outros países ou de agentes multilaterais (OLIVEIRA; SILVA, 2023, p. 6).

Nesse sentido, a precariedade e não representatividade denunciadas pelos redatores quanto ao diagnóstico do ensino médio, revela que o processo de implementação do NEM, ao menos em sua primeira fase (outubro a dezembro de 2020) refletiu os problemas identificados em nível nacional da baixa participação e representatividade de estudantes e professores nas definições do NEM, além da celeridade em que se quis discutir e aprovar documentos curriculares alinhados aos postulados da reforma sem submetê-los a uma análise sistemática e crítica.

Como continuidade da reconstrução que se está desenvolvendo quanto ao processo de elaboração do RCG-EM, na sequência, far-se-á uma exposição das percepções que os professores redatores entrevistados possuem em relação à consulta pública da primeira versão do documento. Do ponto de vista da presente pesquisa, esse momento representa a conclusão da primeira fase do RCG-EM e merece um olhar atento, haja vista que se trata, pelo menos no plano ideal, de mais um espaço de participação dos sujeitos da escola na construção da política.

4.1.2 Consulta pública da primeira versão

O RCG-EM foi submetido a consulta pública entre 30 de novembro e 14 de dezembro de 2020, por meio de um *site* disponibilizado pela Seduc, para que a comunidade em geral pudesse tecer comentários, críticas e sugestões. A página aceitava sugestões em relação às competências e habilidades listadas para cada área do conhecimento. Na mesma esteira do diagnóstico, os redatores entrevistados apontaram uma série de problemas no que se refere a essa etapa do processo. Uma das críticas frequentes diz respeito ao período de realização, conforme se observa nos excertos do Quadro 14.

Quadro 14. Sobre o período da consulta pública.

PC: “Foi um período muito curto e inapropriado [...], era final de novembro e início de dezembro, onde a maioria dos profissionais da educação está finalizando o ano, está com a mentalidade e energia focando o término do ano letivo. Questionamos muito se era mesmo aquele período. Não foi o momento mais apropriado, mas as contribuições que vieram lemos todas e tivemos que dar satisfação num relatório. [...]. Foi um momento tenso porque não tínhamos prazo e trabalhamos muito nesse momento que foi exigente”.

PD: “Eu tenho alguns aspectos que eu acho que foram negativos nessa consulta pública. A data em que ela foi lançada [...]. O final de ano letivo é sempre muito complicado, é sempre esgotante para todos dentro da escola, a gente está lá envolvido com fechamento de notas, com entregas disso e daquilo, os pareceres e uma série de questões. Também é um período de muita cobrança, então, a data não nos favoreceu pois estavam todos muito envolvidos nisso”.

PA: “A consulta foi precária, muito rápida porque parecia que tinha que dar conta de um prazo na primeira versão. Então, veja, foram poucos participantes, não tivemos muitos. [...]. Não houve uma universalização da participação, teve coordenadorias que não participaram. [...]. Não sei se isso dá para chamar de consulta, uma tentativa de consulta, talvez”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na ótica dos redatores, o fim de novembro e início de dezembro seria inapropriado para a consulta pública, pois o foco dos professores nas escolas está no término do ano letivo. A baixa participação, desse modo, estaria associada ao período de finalização do ano escolar, mas, também, ao prazo estabelecido de apenas 15 dias, inadequado para uma leitura atenta do documento e posterior tessitura de sugestões e críticas. Conforme dito pelo redator PA, houve poucas participações e inclusive é preciso questionar se o processo pode ser chamado de consulta pública. Na compreensão dos redatores, segundo PA, o procedimento foi feito para cumprir um suposto prazo, mas sem levar em consideração a qualidade e a real importância da participação de professores, estudantes, famílias, pesquisadores, entidades ligadas à educação, etc. Sendo assim, pode-se afirmar que a consulta pública não possibilitou uma participação ampla, organizada e aprofundada dos sujeitos ligados ao ensino médio.

Apesar dos problemas da consulta pública, conforme PC, as contribuições que chegaram até a equipe de redatores foram lidas e era necessário justificar num relatório as razões da aceitação ou não das sugestões. O Quadro 15 apresenta um elemento questionado na consulta pública, qual seja, a ausência no RCG-EM de objetos de conhecimento para as áreas e componentes curriculares.

Quadro 15. Questionamentos sobre a ausência de objetos de conhecimento.

PB: “Na consulta pública apareciam bastante pontos divergentes, por exemplo, de perspectiva teórica, de abordagem do ensino. Vou te dar um exemplo: ‘tem que dar conteúdo, cadê os conteúdos?’. Então, nós tivemos autonomia pra pensar a respeito, observar o panorama da educação do século XXI, pensar se era a perspectiva conteudista que a gente iria colocar no referencial”.

PF: “Com o passar do tempo, nós dissemos que se largar isso para a rede não vai dar certo, não vai funcionar. Pediram para não colocar nenhum objeto do conhecimento, [...]. Nós fizemos, mas dizendo que isso não daria certo, [...] foi uma avalanche de opiniões contrárias, não aceitando, dizendo que estava muito ruim. Pediram para nós refazer com os objetos do conhecimento, e a gente dizia, bom, eu mesmo dizia, tirar os objetos do conhecimento não funciona, o objeto do conhecimento é o objeto de trabalho do professor, é um instrumento, é a ferramenta dele. [...] Na verdade, a formação acadêmica ela não te encaminha para isso, para você pegar uma habilidade, ler uma habilidade e nela enxergar os objetos do conhecimento, então, tem que dar um tempo para o professor, para ele se adaptar a essa nova forma de trabalho, senão a gente não chega lá”.

PA: “[...] as participações foram pouco críticas. As que vieram nós as consideramos. Tem algumas colocações que são metodológicas ou de conteúdo apenas, naquele momento nós estávamos pensando um grande sistema, pensando ‘o referencial’ para ser uma base, para dar grandes horizontes e não para definir aspectos mais pragmáticos”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O RCG-EM, ao não apresentar objetos de conhecimento, seguiu a concepção da BNCC-EM, que define competências e habilidades por área do conhecimento, com exceção de Matemática e Língua Portuguesa, que possuem habilidades específicas de componente. A partir da fala do redator PB, no Quadro 15, entende-se que o tema foi pautado nas discussões, na medida em que se discutiu se uma abordagem conteudista seria adequada à educação do século XXI. O relato mais incisivo e crítico quanto à decisão de não inserir os objetos de conhecimento é do redator PF, no mesmo quadro. Segundo ele, tirar os objetos de conhecimento do professor é o mesmo que subtrair suas ferramentas de trabalho e o problema não estaria no objeto de conhecimento, mas na falta de formação que auxilie o professor a relacionar os conhecimentos com habilidades e vice-versa. A visão do redator PA indica que o referencial deveria se preocupar com a organização geral do sistema de ensino médio e não determinar questões pragmáticas, por isso, se justificaria não incluir os objetos de conhecimento. No entanto é preciso destacar, que a listagem de competências e habilidades para cada área, componente e ano escolar, acaba se tornando igualmente uma questão pragmática do que se deve fazer em sala de aula.

Ainda sobre esse aspecto, conforme o redator PF, no Quadro 16, uma alternativa que surgiu no grupo de redatores foi a inserção de sugestões de objetos de conhecimento nas trilhas ou itinerários formativos³³ para resolver, ao menos, em parte, o problema da ausência destes na redação da Formação Geral Básica (FGB). No mesmo quadro, chama-se a atenção à alternativa

³³Nas entrevistas os redatores empregavam as expressões “trilhas” e “itinerários” com o mesmo sentido. Mais tarde chegou-se a definição de que as trilhas seriam opções dentro de itinerários.

citada pelo redator PD, de fortalecer dentro dos itinerários formativos, as disciplinas prejudicadas com a perda de carga horária na FGB, como filosofia, sociologia, arte e geografia. Além disso, definir quais professores poderiam ministrar os itinerários seria uma forma de diminuir os prejuízos a essas disciplinas.

Quadro 16. Objetos de conhecimento e itinerários.

PF: “As trilhas têm áreas focais e complementares, então pode ser trilha de Ciência da Natureza que vai trabalhar junto com Ciências Humanas, ou Natureza vai trabalhar com a Matemática ou Linguagens. Isso está prescrito nesse primeiro momento. A autonomia pode se dar nos objetos do conhecimento, porque eles são uma sugestão, o professor pode não concordar e colocar outro objeto de conhecimento”.

PD: “[...] a gente subentende que uma das formas de repor as aulas perdidas, por exemplo, filosofia e sociologia diminuiu a carga horária e uma das formas seria trazer essas disciplinas que foram prejudicadas na sua carga horária como disciplinas a serem trabalhadas dentro dos itinerários. Então, se teve um cuidado para que dentro dos itinerários se especificasse quais professores iriam ministrar aquele itinerário”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre esse aspecto da flexibilização e retirada de conteúdos, objetos de conhecimento e componentes curriculares do rol de elementos obrigatórios, há como pano de fundo, conforme se observou na revisão de literatura (nas subseções 2.3.3 e 2.3.4), o prejuízo ao direito que o estudante possui de se apropriar do conhecimento historicamente produzido. O Redator PB expressou seu posicionamento acerca disso: *“eu acho que prejudica a construção de um conhecimento básico quando tu restringe o acesso do aluno a esse conhecimento. Então, isso nas escolas estaduais, é uma realidade e aí, parece que fere o princípio da lei, que diz que todos os alunos têm que ter acesso a esse conhecimento”*. Sobre esse aspecto, Lima e Maciel (2018) consideram que o tempo estabelecido de 600 horas anuais para a formação geral básica é insuficiente para os estudantes acessarem os conteúdos mínimos dos componentes curriculares, significando, na prática, subtrair o acesso a esses conhecimentos.

Na mesma direção, Marcelino, Porto e Cabral (2020) defendem que a etapa do ensino médio fica comprometida em relação ao seu caráter mais geral, trazendo limitações no que concerne a uma aprendizagem ampla e contextualizada. Afirmam ainda, que a instauração de suposta escolha e flexibilização terá como consequência a exclusão ainda maior dos “jovens oriundos das camadas sociais desfavorecidas e limitando as possibilidades de continuação de seus estudos em nível superior” (MARCELINO; PORTO; CABRAL, 2010, p. 8). A preocupação dos redatores quanto a ausência de objetos de conhecimento e de componentes agora flexibilizados, revela uma disputa visível que circunda o NEM desde sua origem, retratada por Leão (2018, p. 6), “entre uma perspectiva democratizante do direito a formação geral para os jovens e outra seletiva que defende a segmentação dos percursos escolares, e que

a etapa deve oferecer uma certificação apressada para o jovem competir imediatamente no mercado de trabalho”. Como se observou anteriormente (subseção 2.3.3) “o modo de fracionar conhecimentos no modelo de itinerários,” acarretará distintas formações “que serão, inevitavelmente, subordinadas à situação socioeconômica dos/as alunos/as e às condições das instituições de ensino”, podendo favorecer “a manutenção, legitimação e reprodução das disparidades sociais” (FURTADO; SILVA, 2020, p. 162). Deste modo, haverá algumas escolas com condições de oferecer múltiplos itinerários, garantindo a possibilidade de escolha, mas, a maioria delas, pela falta de recursos e investimentos, oferecerão o que determina a lei - até dois itinerários formativos.

Na presente subseção buscou-se mostrar os problemas inerentes ao processo de consulta pública, de acordo com a percepção dos professores redatores. Além disso, destacou-se um elemento que foi objeto de discussão na equipe de redatores referente a inserção ou não de objetos de conhecimentos no RCG-EM. Viu-se que essa discussão está presente ao longo do processo de estruturação do NEM e com base na literatura especializada compreende-se que a não obrigatoriedade de componentes curriculares, principalmente de humanidades e a não indicação de conteúdos e objetos de conhecimento pode acarretar sérios prejuízos ao direito da juventude acessar uma formação geral sólida. Na sequência, aborda-se um outro marco fundamental do processo de elaboração do RCG-EM, a atuação do CEEed-RS na estruturação do documento.

4.1.3 Atuação do CEEed-RS

Ao observar o chamado “caminho da implementação” traçado no GI/NEM (Seção 2.4), compreende-se que os conselhos estaduais de educação teriam a função de aprovar os referenciais curriculares do NEM. No caso específico do RS, o CEEed-RS se destacou ao longo do processo de elaboração do RCG-EM em razão das medidas que adotou para haver mudanças no texto. Na apresentação do documento homologado em outubro de 2021, encontra-se um breve relato do trabalho realizado pelo CEEed-RS:

O CEEed-RS, [...] encaminhou à SEDUC-RS as contribuições ao RCG-EM, na forma digital, as quais foram enviadas por 22 (vinte e duas) entidades, entre elas as que possuem assento nesse Conselho e outras instituições parceiras como UNCME/RS, AGPTEA, CODENE, Observatório do Ensino Médio, Fórum de Física, Frente Parlamentar Fica Espanhol e por outras inúmeras Instituições de Ensino Superior formadoras de professores no RS, solicitando à equipe de redatores a incorporação das sugestões e realizando os ajustes necessários no documento, visando atender as

necessidades para a elaboração dos currículos de Ensino Médio no Rio Grande do Sul abrangendo todas as redes de ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 17).

Os relatos dos professores entrevistados oferecem informações mais detalhadas desse período em que o documento esteve em mãos do CEEed-RS e revelam que a atuação dessa agência foi fundamental para mudanças no texto. Conforme o redator PB, a interlocução com universidades, sindicatos, associações e movimentos da educação foi estabelecida pelo CEEed-RS, na medida em que distribuiu o texto para essas entidades, a fim de colher sugestões para melhorar o documento. Isso revela também uma certa ausência desses entes no processo liderado pela Seduc e Consed, entre outubro e dezembro de 2020. O próprio caminho de implementação estabelecido em âmbito nacional não explicita de forma clara a participação dessas agências.

Quadro 17. Atuação do CEEed-RS na ampliação dos atores envolvidos.

PB: “A primeira versão que foi entregue pro conselho, foi a versão que foi submetida a consulta pública. [...] o conselho ficou um bom tempo com esse documento sob apreciação. Quando nós tivemos um retorno, em meados do ano passado [2021], a gente também teve acesso a pareceres de diversas entidades, como o Sinpro, o Sinepe, outros sindicatos vinculados à educação, instituições de ensino superior, como a UPF, Unisinos, enfim, uma série de contribuições provenientes de entidades. Então, quem fez essas interlocuções com instituições de ensino superior, com escolas de educação básica e tudo mais, foi o CEEed-RS”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A afirmação do redator PB, apresentada no Quadro 17, enfatiza a ampliação de agentes envolvidos na discussão do RCG-EM, no período em que o texto esteve em posse do CEEed-RS. De modo complementar, o relato de PA, no Quadro 18, sugere que a visão ampliada que foi atingida com a participação das entidades deveria acompanhar o RCG-EM desde o início. Além disso, frisa-se que as contribuições da consulta realizada pelo CEEed-RS auxiliaram a reestruturar o texto, conforme explicam os redatores PA e PC (Quadro 18).

Quadro 18. Restruturação do documento.

PA: “[...] o que nós consideramos que foi válido, foi a consulta das entidades. [...]. Esta foi uma consulta interessante, tem que elogiar muito o CEEed-RS, porque as pessoas que encaminharam dentro do conselho elas tinham uma visão ampla, que é aquilo que deveria ser feito lá na origem do processo. [...] A gente leu esses textos e vimos que os textos estavam bem construídos e foi o que nos despertou muito em termos de – ‘pessoal o nosso texto está pobre está precário, ele é uma costura, um remendo de coisas jogadas ali sem sentido’. E aí, tomamos consciência de que era preciso refazer e fizemos esse momento com assessoria da Seduc”.

PC: “Reforço a importância do protagonismo do CEEed-RS nesse quesito, porque, realmente, nos faltava uma leitura mais crítica e mais ampla de autores que lidam com a educação sobre o nosso documento. Foi uma ação muito acertada de dar a oportunidade de as entidades olharem criticamente o nosso documento. [...] Colocamos a mão na massa e melhoramos muito o nosso documento, a partir das contribuições bem substantivas, bem focadas, inclusive compreendendo a partir daí mais do que nunca, a importância do referencial”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A consulta às entidades, conforme dito pelos redatores, foi crucial, pois mostrou as fragilidades da primeira versão que teve que ser apressadamente redigida em 40 dias. O redator PC, no Quadro 18, destaca que a devolutiva do conselho estadual expôs a falta de uma leitura crítica em relação ao documento e, que, a partir disso, a equipe trabalhou para melhorar o RCG-EM, para que não fosse um conjunto de “remendos”, mas algo com sentido, com um fio condutor. É importante destacar que o espaço de tempo que o CEEed-RS reteve o texto para aguardar as manifestações das entidades supramencionadas foi maior daquele que a equipe de redatores teve para redigir a primeira versão³⁴, sendo possível, dessa forma, leituras e críticas mais fundamentadas quanto ao documento. Em resumo, a primeira versão definida pelo redator PA como um documento precário, com remendos e “coisas jogadas”, deve-se, seguramente, ao prazo curto de produção do texto, que também implica na ausência de condições de revisar e dar uma linearidade e concatenação ao documento, que foi num primeiro momento redigido por Áreas do Conhecimento³⁵ e somente ao final organizado em arquivo único agregando as quatro Áreas. Somado a isso, a precariedade da consulta pública conduzida pela Seduc (conforme exposto na subseção anterior), que não permitiu alterações significativas no documento, também contribuiu para que o documento assumisse uma perspectiva fragmentada.

Consoante Chagas e Luce (2020), o CEEed-RS tem sido um agente que assume um papel de resistência e cautela quanto à implementação do NEM, desde os primórdios da reforma (2016-2017), diferentemente da Seduc, que demonstrou, segundo as autoras, uma função de simples reprodução e assimilação das orientações federais:

Existe um alinhamento entre as propostas do Ministério da Educação para o Ensino Médio e as ações da Seduc-RS, agente que assumiu uma função de simples reprodução das orientações federais – fortemente ligadas ao projeto de educação hegemônico no campo econômico – sem preocupação com uma construção democrática, envolvendo estudantes, professores e comunidade escolar. Por outro lado, [...] O CEEed desempenhou uma função de resistência às mudanças na etapa, com a defesa de um projeto de educação que valorize a formação integral dos alunos (CHAGAS; LUCE, 2020, p. 16).

³⁴ Conforme se pode observar na Figura 6, enquanto a equipe de redatores dispôs de aproximadamente 40 dias para construir a primeira versão, o CEEed-RS empregou aproximadamente 3,5 meses para apreciar, discutir, consultar entidades e devolver o documento à Seduc, com um conjunto de observações e revisões necessárias.

³⁵ Sobre isso, afirma PB: “*eu fui apresentada aos meus colegas, primeiro os colegas de área, tendo em vista toda a estruturação do trabalho por área do conhecimento [...]. A área tinha autonomia para se reunir, pra destrinchar, fazer fluir o trabalho [...] daquela área. Então, às vezes em uma semana acontecia mais do que uma atividade na área e normalmente uma atividade no grande grupo. Era mais ou menos esse o fluxo do trabalho*”.

O CEEed-RS, embora tenha adotado uma estratégia de “resistência dentro da norma”, ou seja, “de trabalhar em regulamentações da Lei que minimizem os efeitos negativos das mudanças para os jovens das escolas públicas” (CHAHAS; LUCE, 2020, p. 16), contribuiu significativamente para que a implementação do NEM fosse construída com participação de agentes e instituições diretamente envolvidas com a educação escolar do RS. Os elementos que surgem das entrevistas, revelam que o CEEed-RS continua tendo um papel importante no processo de implementação do NEM, na medida em que agrega sujeitos e agentes que permaneceram aliados da estruturação e implementação da reforma. Uma das lacunas no quesito participação, apesar do trabalho desenvolvido pelo CEEed-RS, segundo o redator PE, é quanto as “[...] licenciaturas que formam o futuro professor, que poderiam ter participado um pouco mais, com olhar de formação do futuro docente da educação básica. No estado do RS temos muitos cursos de licenciatura, independentemente se eles são presenciais ou não, poderiam ter participado um pouco mais desse momento” (PE). A resistência dentro da norma, exercida pelo CEEed-RS, conforme se observa nas entrevistas, foi fundamental para que a redação do texto pudesse contemplar a diversidade da juventude do RS, bem como a diversidade da oferta do ensino médio, entre rede pública e privada, diurno e noturno, EJA, curso normal, ensino médio integrado, para que a abordagem geral não encobrisse os desafios inerentes a cada modalidade.

Conforme se observa na Figura 6, na abertura do capítulo, o CEEed-RS devolveu para a Seduc e para a equipe de redatores o texto com as críticas e ponderações das entidades em abril de 2021. A equipe trabalhou até outubro do mesmo ano na reconstrução do texto, que foi, então, reencaminhado ao CEEed-RS e, posteriormente, aprovado. Em resumo, na presente seção, buscou-se apresentar alguns marcos do percurso de elaboração do RCG-EM, tendo por base os relatos dos professores entrevistados. Viu-se que o processo está marcado por uma série de elementos questionáveis, que já acompanham o percurso do NEM desde sua origem, entre os quais, a forte ingerência do Consed na formatação do currículo, a precariedade dos diagnósticos e consultas públicas, que por sua vez são ferramentas fundamentais para qualificar a participação dos sujeitos escolares na construção das políticas curriculares, e a celeridade na construção do documento, o que o torna superficial, contraditório e pouco identificado com as necessidades dos jovens. Nota-se, também, que a atuação do CEEed-RS representou uma mudança no percurso da política, na medida em que os atores do processo de escrita foram ampliados e o documento foi rediscutido e reformulado. Compreende-se, portanto, que os marcos do percurso de elaboração citados até aqui, lançam as bases para descrever e analisar

com mais acuidade aquilo que pode ser chamado de movimento recontextualizador do RCG-EM, que está em destaque na próxima seção.

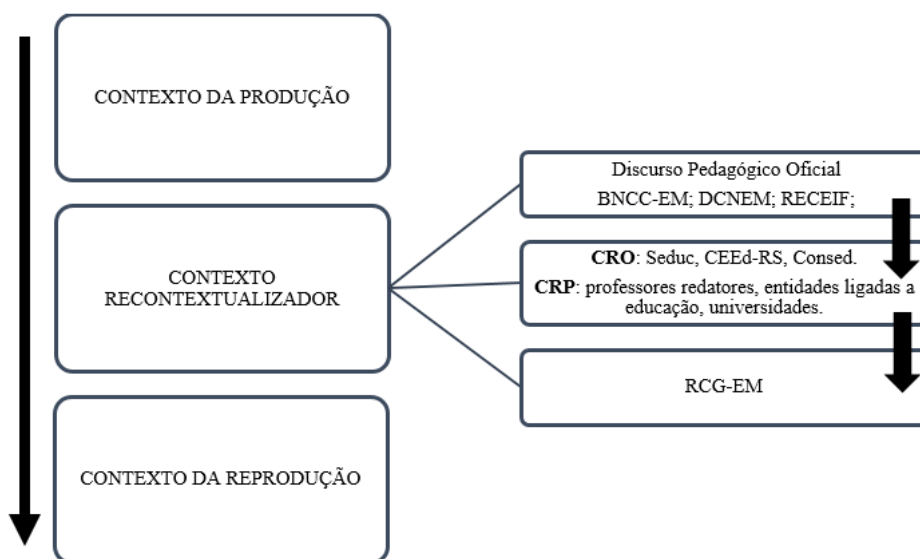
4.2 O Contexto recontextualizador do RCG-EM

A partir do exposto na Seção anterior (4.1), percebe-se que o processo de elaboração do RCG-EM estruturou-se em campos, agências e agentes, gerando indícios da existência de um contexto recontextualizador em seu processo de elaboração. Compreende-se que os três marcos do percurso de construção do documento, definidos na presente pesquisa como “início dos trabalhos”, “consulta pública” e “atuação do CEEed-RS” permitem esse entendimento. Como afirmam Silveira, Silva e Oliveira (2022) existem vários procedimentos de pesquisa para captar os movimentos de recontextualização de uma política curricular para acessar “as narrativas de experiência dos sujeitos com relação à política e aos sentidos atribuídos por eles em seus processos de recontextualização”. Na presente seção, continua-se trabalhando com os dados gerados pelas entrevistas e busca-se, a partir deles, evidenciar momentos, fatos e manifestações dos sujeitos que demonstrem a recontextualização acontecendo como processo na tensão/relação entre campos, agências e agentes. Considera-se esse passo de suma importância, para, posteriormente, analisar os deslocamentos de sentido expressos no RCG-EM em relação a expressões-chave identificadas no discurso oficial nacional do NEM.

4.2.1 O movimento recontextualizador

Conforme Bernstein (1996; 1998) o contexto recontextualizador situa-se entre o contexto da produção do discurso pedagógico e o contexto de sua reprodução (Figura 7). O contexto recontextualizador compõem-se de pelo menos dois campos: o oficial (CRO) e o pedagógico (CRP). O CRO é formado pelos departamentos e agências de Estado e de governo, com diversos agentes, dentre os quais, autoridades educacionais locais, funcionários públicos, assessores especializados que atuam para manter e modificar o discurso oficial. No processo de elaboração do RCG-EM, o campo oficial se expressa, sobretudo, na atuação de agências como a Seduc, Consed, CEEed-RS e CREs com seus respectivos agentes, coordenadores, assessores especializados, servidores públicos e conselheiros.

Figura 7. Contexto recontextualizador do RCG-EM



Fonte: Elaborado pelo autor.

O CRP é formado principalmente por instituições de ensino superior formadoras de professores, revistas especializadas em educação, editores de materiais didáticos e, naturalmente, pelas escolas (BERNSTEIN, 1996; 1998). Nesse campo, destacam-se diversos agentes, entre eles, professores pesquisadores e formadores em instituições de ensino superior, autores de materiais e subsídios didático-pedagógicos, professores de escolas públicas e privadas, assessores e consultores de fundações públicas e privadas de pesquisa. Esse campo tornou-se visível no processo do RCG-EM, a partir do trabalho da equipe de redatores curriculares, constituída por professores de ensino médio da rede estadual de ensino, e, também, pela participação de professores de universidades e agentes de entidades ligadas à educação, que contribuíram com o processo, convidadas pelo CEEed-RS.³⁶

Apesar da diferenciação que se pode estabelecer entre um campo e outro, Lopes (2005, p. 55) ressalta que “existem agentes e práticas nos dois campos que elaboram discursos contrários às orientações dominantes no contexto oficial, não sendo possível afirmar a homogeneidade dos discursos nesses dois campos, nem tampouco a possibilidade de não-articulação entre ambos”. Um exemplo claro disso, é o trabalho realizado pelo CEEed-RS, que mesmo sendo uma agência do campo oficial, atuou para que o campo pedagógico obtivesse um maior espaço e incidência na elaboração do documento, tendo um papel importante para que o

³⁶ Ver seção 4.1.3, na qual se destaca o trabalho de consulta a entidades, sindicatos e universidades realizado pelo CEEed-RS.

texto não refletisse apenas o discurso oficial nacional, mas observasse e integrasse melhor a diversidade e complexidade do ensino médio do RS. Reconhece-se, desse modo, que a recontextualização implica na existência de distintos campos recontextualizadores com funções específicas, mas, também, inter-relacionadas.

Com base nas entrevistas é possível captar a existência de processos recontextualizadores. Os redatores mencionam, por exemplo, as diferenças ideológicas entre agentes e grupos:

Quadro 19. Diferentes concepções em disputa.

PA: “Algumas entidades acharam o documento muito comunista. [...] repensamos a linguagem e optamos por manter uma filosofia de fundo dentro de uma dialética, de uma compreensão crítica, sem citar os autores. Isso porque estaríamos promovendo um debate que a Seduc não gostaria de fazer e isso tiraria das mãos dos redatores a possibilidade de construir um documento que talvez tivesse uma cara um pouco diferente da BNCC. Um perigo grande que a gente corria naquele momento era de o documento ser construído pelas Fundações”.

PC: “[...] uma das críticas que se fez na revisão que as entidades fizeram é ‘que eles só falaram da escola pública’ naquela versão inicial, que o RCG-EM tinha viés muito progressista. [...] éramos um grupo bastante identificado com ideias progressistas em sentido teórico e de emancipação humana”.

PD: “[...] a gente teve o grupo de redatores, que sempre foi um grupo bem crítico. [...] foi muito questionador, [...] um grupo bem realista com as questões. [...]. Muitas questões precisam ser repensadas dentro das habilidades e do próprio corpo da Base. O grupo sempre teve essa consciência, tanto que tentou fazer diferente no referencial, mesmo que ainda muito preso às leis, a gente precisava obedecer às leis, às normas e aquilo que era viável”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se viu anteriormente, “nenhum discurso se desloca sem que haja a intervenção da ideologia” e na medida em que muda de base social “ele se transforma ideologicamente: já não é o mesmo discurso” (BERNSTEIN, 1998, p. 62). Significa, que, “as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretções, mudanças nos significados reais” (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 43), em virtude da ideologia e visão dos agentes recontextualizadores. A leitura ou interpretação de textos oficiais, dá-se sempre de um modo situado, é “um fazer sentido da política [...] em relação à cultura e à história da instituição e às biografias das políticas dos atores-chave. É um processo de tomada de significado que relaciona o menor quadro ao maior” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). Desse modo, entende-se que a concepção de educação, a formação profissional e acadêmica, a experiência docente de cada redator, entre outros aspectos, são elementos inerentes no processo de leitura, interpretação e compreensão dos postulados do NEM.

O Quadro 19 sublinha que o contexto da equipe de redatores, marcado pela atuação profissional na escola pública, foi determinante para a constituição do grupo como campo

recontextualizador pedagógico. Sobre esse aspecto, o redator PC diz: *“Eu acho que esse documento ele é também uma identidade das escolas. [...]. Seria muito diferente se esse documento tivesse sido escrito por pessoas que não tivessem na escola pública. [...] Naturalmente por todos os redatores serem de escola pública ele carrega marcas da nossa realidade”*. Os três relatos apresentados no Quadro 19, mostram que os redatores concebiam a equipe como portadora de uma visão crítica, questionadora e progressista. E ao mesmo tempo, entendiam que outros agentes implicados no processo de escrita do RCG-EM não compartilhavam, necessariamente das mesmas concepções e da mesma realidade vivenciada pelos redatores, conforme expressa o redator PA: *“a gente tem uma posição humanista, uma posição dialética, crítica, e a gente entrou em contato com algumas escolas, com o próprio Sinepe³⁷, as escolas particulares, que têm uma concepção muito mais liberal da coisa”*.

O mesmo redator afirma que havia na equipe uma filosofia de fundo baseada em uma visão crítica da reforma, mas cita que foi preciso tomar cuidados, no sentido de manter ideias e conceitos, no entanto, sem citar os autores³⁸, para evitar um debate que a Seduc não estaria disposta a fazer. Isso porque, havia uma certa preocupação de que o documento passasse para as mãos das fundações, principalmente com a chegada de Raquel Teixeira à Seduc³⁹, agente com fortes relações com as fundações empresariais e de defesa da agenda da BNCC e do NEM. O Quadro 20, traz dois excertos do redator PB, situando essa mudança, a qual afirma, paradoxalmente, que no período em que o Consed esteve coordenando o processo havia mais liberdade do que no período de maior protagonismo da Seduc.

³⁷Sindicato que representa as instituições de ensino privado.

³⁸O redator PA, manifestou alguns autores que foram utilizados enquanto referenciais teóricos na área da Ciências Humanas: *“a teoria de fundo que segue a linha da discussão da vida, da humanidade. Do Freire, da transformação, da liberdade, da esperança, da solidariedade e do Gramsci, do professor como alguém com responsabilidade social, mas nós não citamos essas pessoas para não termos de repente, [...] teóricos que pudessem logo ali entrar em conflito com outras redes, então de alguma forma deu uma guinada naquilo que poderia ser um enfrentamento desgastante porque a própria Seduc ela não tem uma posição dessa forma, a gente talvez não aprovasse o documento”*.

³⁹O secretário de educação do Governo de Eduardo Leite de 1 de janeiro de 2019 até 22 de março de 2021 foi o deputado Faisal Karam, na época filiado ao mesmo partido do Governador, o PSDB. Nota-se que a primeira versão do RCG-EM até o período, no qual, o CEEed-RS reteve o texto para a consulta as entidades, a pasta estava sob sua gestão. Com a saída de Faisal, assumiu como secretária Raquel Teixeira, também quadro político do PSDB, mas de outro estado. Teixeira é conhecida por ter atuado em vários governos do PSDB em Goiás e São Paulo e além disso, pela forte relação com as fundações empresariais, sendo atualmente integrante do conselho consultivo do Instituto Ayrton Senna e membro-licenciada do Movimento Todos pelas Educação.

Quadro 20. Vinculação do documento ao discurso do governo.

PB: “A partir do momento que a Seduc começou gerenciar as nossas escritas percebemos uma mudança de perspectiva teórica e metodológica. [...]. Ficamos mais vigiados e orientados, no sentido também de vincular o documento a todo um discurso do próprio governo, da própria Seduc, que também teve a troca de secretária bem ali no meio do processo. Isso gerou bastante ruído na comunicação, a gente vinha assim, numa linha de trabalho, e de repente isso mudou, e aí a gente teve essa questão de ter que mudar um pouco o foco”.

PB: “[...] eu acho que tem a mão invisível da iniciativa privada no novo ensino médio. [...] é uma necessidade de deixar os alunos em dia com esses assuntos que também são importantes, porque é importante estudar sobre empreendedorismo, é interessante ter projeto de vida, é interessante saber sobre culturas digitais, mas não sacrificando um conhecimento que pode ser útil pra vida deles, mas assim de forma imediata, porque todos os conhecimentos são úteis pra nossa vida”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo os redatores PA e PD (Quadro 19) o grupo tinha consciência de que era preciso construir um documento diferente da BNCC, e que, apesar da tentativa, sabia-se das limitações impostas pela lei do novo ensino médio. A consciência dos redatores sobre “*repensar as habilidades e a Base*” (PD), de “*construir um documento [...] um pouco diferente da BNCC*” (PA) e que o grupo “*era bastante identificado com ideias progressistas [...] de emancipação humana*” (PC), reforçam dois aspectos fundamentais dos processos de recontextualização: o primeiro, que a ideologia dos agentes tem papel ativo na construção do discurso e, o segundo, que o processo recontextualizador, conforme afirma Bernstein (1996), carrega em si o potencial da mudança e da transformação do discurso.

Esses relatos demonstram que os campos possuíam posicionamentos diferentes, influenciados pela concepção das agências e agentes envolvidos no processo de escrita do documento. Como se observou nas subseções 4.1.2 e 4.1.3, logo após a consulta pública, ocorreu uma rediscussão do RCG-EM e uma ampliação dos agentes envolvidos em sua construção, em razão do trabalho do CEEEd-RS. O redator PA avalia que esse movimento foi importante, pois o texto estava muito mal escrito; na visão do redator PC o CEEEd-RS adotou tal procedimento porque o RCG-EM só contemplava a rede pública, e aos olhos de PB, a interlocução com as entidades deu-se em razão do baixo índice de participação na consulta pública promovida pela Seduc. As diferentes razões relatadas pelos professores entrevistados denotam a existência de agências e agentes com diferentes olhares e interesses em relação ao documento, seja do campo oficial ou do campo pedagógico.

O quadro 20 expõe a impressão do redator PB, quando indica que a chegada da nova secretária de educação também significou uma maior atuação do campo oficial nos contornos da escrita e um alinhamento ao discurso ao governo, principalmente nas questões referentes ao empreendedorismo, projeto de vida e cultura digital. Nesse sentido, verifica-se que a Seduc se

manteve alinhada aos postulados gerais do NEM de âmbito nacional e o grupo de redatores, conforme se observa nos relatos, adotou um posicionamento mais independente e crítico. Nos próximos quadros, se percebe que em vários pontos os redatores tinham questionamentos e críticas e é possível notabilizar que não assumiram uma postura de simples adesão e reprodução do discurso oficial.

4.2.2 Percepções e posicionamentos dos professores redatores

A partir dos relatos dos professores busca-se reconhecer percepções desses agentes quanto ao processo de elaboração do RCG-EM, identificando posicionamentos de oposição, resistência, independência e correspondência. Compreender os agentes de recontextualização e sua relação com as arenas e disputas na produção do texto curricular é significativo para a análise, por serem elementos inerentes ao movimento de recontextualização. Os quadros apresentados e discutidos na presente subseção retratam posicionamentos dos professores redatores em relação a diferentes aspectos do RCG-EM.

Quadro 21. Reconhecimento de posicionamento crítico.

PF: “Todos os professores que estavam lá tinham críticas e por isso se inscreveram para participar. Pelo menos no grupo de Ciências da Natureza se inscreverem porque não concordavam com aquilo que estava posto e queriam melhorar a situação. As críticas que tínhamos são relativas a carga horária da FGB, o percentual a distância, que embora a pandemia ajudou a desmistificar, mas tem toda discussão do aluno ter acesso, ter as condições de acompanhar. Nos itinerários, as nossas críticas foram de certa forma ouvidas, que era como isso vai se articular com a formação geral. Se não há tempo adequado para ela como vamos desenvolver um bom itinerário?”.

PB: “[...] eu fui um dos que mais critiquei, toda essa reforma, [...] do novo ensino médio, batendo nessa tecla, de que os alunos na escola pública iam acabar ficando em defasagem em relação aos alunos da escola privada [...]. Em vários momentos eu ficava pensando: - eles vão me mandar embora deste negócio, eles vão me dizer, por favor se retire - mas não aconteceu. Eu acabei saindo porque estava complicado, essa questão da saída do assessor do Consed e da permanência do pessoal da Seduc [...] porque eles não gostavam muito quando a gente fazia esse tipo de consideração”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dois trechos apresentados no Quadro 21 revelam posicionamentos críticos de uma parte dos professores quanto à reforma do ensino médio. Segundo afirma o redator PF, todos os redatores da área de Ciências da Natureza que participaram da elaboração do RGC-EM tinham uma visão crítica e decidiram participar do processo para tentar algum tipo de mudança naquilo que estava posto no NEM. Isso representa a inserção dos agentes em um contexto de disputa pelos sentidos e finalidades da reforma educacional. Segundo Bernstein (1996, p. 267) o próprio movimento gerado pelo dispositivo pedagógico cria “locais potenciais para

contestação e a oposição ao seu princípio e legitimidade. Assim, o dispositivo pode perfeitamente se tornar (e comumente é) uma arena crucial de luta pelo controle”. Quando se observa o relato de PB, no Quadro 21, percebe-se que o redator possuía uma visão nítida acerca das diferenças entre a concepção pessoal de ensino médio e aquela sustentada pela Seduc, tanto é que, por várias vezes, imaginou que seria desligado do processo em razão de seu posicionamento de oposição e resistência. Embora isso não tenha ocorrido, o próprio redator pediu para sair, pois entendia que não seria da vontade da Seduc que alguém com essa visão permanecesse.

Os posicionamentos expressos pelos redatores PB e PF revelam algumas divergências postas em relação ao NEM, a exemplo da redução de horas destinadas à FBG, ao percentual que poderia ser oferecido a distância, ao prejuízo que seria causado na formação dos estudantes da escola pública, ao problema dos itinerários, os quais ficariam prejudicados sem uma abordagem sólida de formação geral. Desse modo, nota-se que o ponto de vista crítico e contestador identificado nos relatos de alguns entrevistados significa, ao menos, em potencial, alguma chance de transformação no âmbito do RCG-EM. O redator PE, no entanto, afirma: *“as críticas geralmente eram pautadas por questões políticas do sistema estadual, a respeito da construção da BNCC-EM dizendo que não foi democrática. [...] a crítica à Base foi em relação a como foi construída, [...], mas não era do nosso escopo discutir”* (PE). O redator PE considera, portanto, que as críticas eram apenas em relação a como as coisas foram conduzidas e não em relação àquilo que foi alterado na etapa pela Lei n. 13.415/2017 e pela BNCC-EM. No entanto, as afirmações de PF e PB, conforme se ressalta no Quadro 21, são relativas ao conteúdo direto da reforma, ou seja, sobre a concepção de FGB, carga horária, itinerários formativos, possibilidade de ensino a distância, etc., e não somente em razão da forma como a política foi elaborada.

Se o que foi apresentado com base no Quadro 21 significa um “potencial de mudança”, na sequência, mostram-se algumas partes onde os entrevistados foram indagados sobre como esses posicionamentos refletiram em termos de mudanças na elaboração do documento. Quanto a isso, é bastante expressiva a declaração dada pelo redator PD: *“Quando eu participei da seleção eu confesso que eu tinha a ideia de que eu iria trabalhar do começo, mas não, já existia um pré-texto, [...] um guia para aquela escrita e, claro, como é um documento redigido dentro de um governo, ele tem características desse governo”*. Depreende-se a partir dessa fala, dois aspectos fundamentais do movimento recontextualizador.

O primeiro deles, é que a recontextualização gera fusão e relação dos discursos instrucional e regulativo, pois é um princípio que, “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e

relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). O “pré-texto”, mencionado pelo redator, consiste na pesada delimitação curricular já estabelecida pela BNCC-EM e é basicamente a partir desse texto que os redatores deveriam elaborar o RCG-EM. Isso significa que o RCG-EM não é absolutamente original, mas fruto de uma fusão do discurso oficial com as perspectivas das agências e dos agentes diretamente envolvidos em sua construção. Ao mesmo tempo, os parâmetros advindos do discurso oficial, principalmente da BNCC-EM, não são mais os mesmos, pois passam necessariamente por um processo de transformação na medida em que se fez a escrita do documento.

O segundo aspecto diz respeito a forte pressão do discurso oficial e do campo oficial, quando o redator PD afirma que o documento elaborado em um determinado governo, assume características desse mesmo governo. Sobre esse aspecto, o Quadro 22 busca ilustrar essa questão com mais detalhes, citando outros redatores. Quando perguntados sobre mudanças e avanços que percebem em relação a postulados dos textos do discurso oficial nacional do NEM, os redatores indicam que foi possível fazer alterações, mas dentro de um quadro bastante limitado.

Quadro 22. Determinação curricular da BNCC-EM.

PA: “Nós consideramos pontos muito importantes, penso que fizemos avanços em relação à BNCC-EM e às DCNEM. Como nós tínhamos um documento para analisar e a Base era a base, ela já veio viciada dentro de uma formatação denominada metodologicamente e filosoficamente de habilidades e competências. [...]. Nós não podemos mexer nessas, inclusive, elas estão com um número nacional. O que fizemos foi construir para RCG-EM, habilidades que vão aparecer com o ‘RS’ no final, que nós construímos enquanto redatores”.

PB: “O que a gente tentou fazer, foi um consenso nosso, na escrita das habilidades do RS, tentar incluir a carinha das nossas disciplinas. A gente sabe que essa questão da fragmentação disciplinar, dessa compartimentação do saber é um problema, mas a gente também entende que quem vai trabalhar com esse documento é o professor que ainda está um pouco preso nesse modo de trabalhar. Então a gente procurou escrever habilidades mais específicas do que as da BNCC, que trouxesse elementos da química, da física e da biologia, quando possível. [...] Eu acho que [o RCG-EM] é um documento que é mais completo, mais abrangente, e que combina mais com a nossa realidade”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se com base no quadro anterior que as possibilidades de criação de elementos novos no processo de escrita do RCG-EM estiveram fortemente condicionadas à formatação da BNCC-EM em competências e habilidades para cada Área do Conhecimento. Segundo descrito pelo redator PA, dado o grau de formatação, ao nível nacional das competências e habilidades, o que foi construído pelos redatores foi o acréscimo de mais habilidades, destacadas ao final

com “RS”.⁴⁰ O relato de PB, de que na escrita das “habilidades RS” buscou-se inserir a “carinha das disciplinas” revela uma estratégia de resistência para garantir que os componentes curriculares de Ciências da Natureza pudessem ter um papel mais explícito no documento. Isso retrata a preocupação com relação ao desaparecimento de componentes, conhecimentos e saberes fundamentais do currículo, apreensão já sinalizada em outros excertos das entrevistas, apresentados anteriormente. Por um lado, o redator PB reconhece que isso pode estar fortalecendo a já conhecida fragmentação disciplinar, por outro, pensando na realidade destaca que a maior parte dos professores continua em um paradigma disciplinar. Isso leva a crer que não basta apenas um documento curricular que dissolva as disciplinas e institua um paradigma interdisciplinar, por exemplo. Seria contraproducente, segundo essa perspectiva, largar os professores “a própria sorte” nesse formato por Área do Conhecimento.

A visão do redator PA referente à abordagem de competências e habilidades é explicitamente crítica: “*Por que um catálogo pronto se a educação precisa ser construída na escola?*”, questiona ele. O redator prossegue afirmando que a perspectiva “*político-pedagógica-teórica das habilidades e competências formata e engessa [...] é muito pragmatismo, é muita instrumentalização, se perde muito da formação integral*”. O redator PD quando questionado sobre sua visão pessoal acerca do documento que foi construído afirmou que observando as Áreas do Conhecimento, acabam reproduzindo muito a BNCC: “*Eu acho que a área que talvez tenha conseguido fugir um pouquinho mais, foi a de ciências humanas, [...] tentaram fazer de uma forma um pouco diferente [...]. A minha área, [Linguagens], ela ainda ficou muito fechada, porque ela tem muito Português, muito da regra da língua*”.

Nessa toada, os entrevistados foram instigados a se manifestar se conseguiam identificar certa autonomia do RCG-EM em relação à BNCC-EM.

⁴⁰Na subseção 4.3.4, quando se faz a análise do documento homologado, explicita-se melhor essa questão das habilidades criadas pelos redatores.

Quadro 23. Autonomia do RCG-EM em relação a BNCC-EM.

PA: “O documento é formatado, [...] a gente pode transitar, circular muito pouco. Então quando se fala de autonomia e construção, tem que considerar até que ponto se consegue avançar, porque, de repente, nós temos uma [...] boa gramática nas introduções, nas ementas, mas que ela vai encontrar uma barreira grande na implementação. [...] Então, o documento teve uma autonomia grande em traçar as linhas gerais, mas essas linhas gerais já entraram dentro de um impedimento [...] no momento em que tem que dar conta das competências e habilidades”.

PE: “Em parte ele reproduz, mas também regionaliza quando caracteriza o projeto de vida, leva em consideração características regionais e em muitos outros momentos do RCG, quando se definiu os itinerários, os temas transversais, educação financeira, cultura e tecnologia digital, se discutia muito”.

PF: “Ele imprimiu sim, características regionais, nesse sentido, a participação dos professores da rede foi fundamental na escrita, porque conhecemos a realidade das unidades escolares do RS”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A conclusão que se tira do Quadro 23 é que a autonomia do RCG-EM em relação à BNCC-EM é relativa. Entende-se, a partir desses depoimentos, que as principais mudanças e avanços ocorreram nas introduções e ementas, nas definições e linhas gerais sobre itinerários, temas transversais, mas muito pouco na parte mais prática do currículo, que conforme PA “*terá que dar conta das competências e habilidades*”.⁴¹ Os redatores reconhecem que foi possível imprimir algumas características regionais em razão da experiência e conhecimento que os professores possuem da realidade das escolas. Por exemplo, o redator PF recorda que, no período da consulta feitas às entidades pelo CEEed-RS, chegou até a equipe um pedido de representantes de escolas privadas para que as aulas práticas fossem uma exigência. “*A minha área foi uma que disse ‘não’, não é possível, porque não são todas as escolas que têm um laboratório em condições de ter uma aula prática, porque é preciso ter um bom laboratório para ter aula prática de Ciências da Natureza. Aula prática é desejável, mas não uma exigência*”, afirmou o redator PF.

Voltando ao aspecto da autonomia do RCG-EM, em relação às linhas gerais expressas nas introduções e nas definições de expressões-chave no documento, segundo a ótica dos redatores, buscou-se dar uma outra característica para o documento, que fosse diferente da perspectiva fechada e padronizada da BNCC-EM. Veja-se, por exemplo, o Quadro 24.

⁴¹Uma análise mais detalhada das expressões-chave que aparecem nas partes introdutórias do RCG-EM é feita na Seção 4.3.

Quadro 24. Concepção de currículo induzida pela BNCC e pelo RCG-EM.

PE: “Induz uma concepção de currículo aberto, não fechado. O problema não é a BNCC, mas como a escola pensa a BNCC. A escola tem autonomia para pensar seu currículo, o Projeto Político Pedagógico. A escola precisa se reconhecer primeiro, qual é o seu status? O que ela é? Onde ela está situada? Qual é a sua identidade? Qual é o currículo que ela precisa construir? Que filosofia? Quais são as juventudes que fazem parte dela? Com toda liberdade ela pode construir seu currículo, pensar os itinerários”.

PB: “[...] cada um de nós redatores tinha uma concepção um pouco diferente do que é o currículo. [...] pegando a Base como uma orientadora e não como uma definidora de currículo, acho que daria pra construir um currículo de crescimento pessoal, de aprendizagem, de garantia de formação geral básica”.

PA: “[...] a teorização que a gente procurou imprimir no documento, ela permite uma superação, uma transcendência, mas nós caímos numa imanência muito redutora, muito reprodutivista de uma estrutura viciada e tecnicista e vai favorecer até a questão do mercado de trabalho e nem mesmo de uma discussão de um mundo do trabalho. [...] caímos aqui nas habilidades e competências que reduzem o modo como ele vai se efetivar”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O redator PE sempre se demonstrou bastante otimista em relação à BNCC e ao próprio RCG-EM. O excerto apresentado no início do Quadro 24 é uma demonstração clara disso, no qual se observa uma defesa enfática da BNCC como indutora de um currículo aberto. Pela ótica desse redator o problema não é a Base em si, mas aquilo que se faz com ela na escola. Quanto ao aspecto dos itinerários, entende que a escola poderá construí-los. O redator PD apresenta uma posição diferente, ao considerar a “*Base mais fechada porque ela parece realmente um manual de como aplicar tal coisa*”. Afirma também que “*as escolas não poderiam criar os seus itinerários, pois vai ter um catálogo de itinerários, então, a escola ela é livre para escolher os itinerários que existem, mas ela não é livre para criar o seu itinerário. É uma liberdade controlada*” (PD). Dessa maneira, como afirma PB no Quadro 24, entre os redatores havia concepções diferentes sobre o modelo curricular e havia discussão sobre isso ao longo do processo.

Conforme destaca o redator PB, se a Base for de fato orientadora e não definidora de currículo, possibilitaria melhores perspectivas para a garantia da formação geral básica. O redator PA, novamente, destaca o esforço realizado pela equipe em garantir uma teorização que transcendesse à concepção reprodutivista e tecnicista, no entanto, reconhece que, na prática, esse esforço terá poucos efeitos haja vista que o que será efetivado serão as competências e habilidades.

As percepções dos professores redatores em relação aos itinerários formativos também merecem destaque, dada a centralidade que receberam no NEM. Quando se explicitou elementos-chave do discurso oficial no primeiro capítulo, dedicou-se uma subseção aos itinerários (2.2.3). Como se observou, os itinerários possibilitariam aos estudantes aprofundamentos em uma ou mais Áreas do Conhecimento, ou a opção por um itinerário de

formação técnica e profissional. O critério seria, desse modo, a escolha do estudante por um itinerário que estivesse conectado com suas aspirações, com seu projeto de vida e interesses pessoais. Viu-se, também, que no campo da pesquisa em educação há uma série de textos questionando e problematizando os itinerários formativos, seja pela descaracterização que geram na FGB no ensino médio, seja pela falácia da escolha, isto é, dadas as condições de recursos humanos e estruturais, a maioria das escolas poderiam oferecer poucos itinerários, limitando, assim, a escolha. Essas questões aparecem nas entrevistas e podem ser observadas no quadro a seguir.

Quadro 25. Itinerários com duas áreas.

PC: “Os itinerários são o aprofundamento das áreas, esse é o nosso entendimento no RS. Outros estados não fizeram como a gente fez, porque nós aprofundamos nos itinerários duas áreas do conhecimento [...]. Os itinerários tentam fazer um aprofundamento das duas áreas do conhecimento que estão dialogando”.

PD: “[...] os itinerários, a ideia é que eles dialoguem com a formação geral, que exista um diálogo. Até porque nunca ficou tão claro, a gente subentende que uma das formas de repor as aulas perdidas, por exemplo, filosofia diminuiu a carga horária, a sociologia diminuiu a carga horária, uma das formas seria trazer essas disciplinas que foram prejudicadas na sua carga horária como disciplinas a serem trabalhadas dentro dos itinerários”.

PA: “Então, o professor pode ter criatividade, ele pode ter metodologia e pode ter até conhecimento e ele pode desenvolver, mas ele não vai ter espaço para isso, sabe, ele não vai conseguir desenvolver conteúdos e não vai conseguir aprofundar esses conteúdos, porque não vai ter onde fazer isso. Nós temos um período de história, um período de geografia, um de sociologia, um de filosofia. Dizem que isso poderá ser trabalhado nos itinerários, mas quantas trilhas vamos ter nas escolas? [...]. Que garantia vamos ter que vai ter alunos na trilha um, na trilha dois, na trilha três? Então, não vai dar para nós desenvolvermos”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os redatores PC e PD enfatizam que no processo de elaboração do RCG-EM, os itinerários formativos deveriam abranger duas áreas do conhecimento, uma focal e outra complementar. Segundo PC, outros estados não teriam feito dessa maneira, pois é uma opção prevista nos RECEIF, de que fica a critério de cada SEE optar por itinerários com uma ou mais Áreas do Conhecimento. Ficou evidente, nas afirmações do Quadro 25, que a insistência dos redatores em construir itinerários com duas áreas de conhecimento foi justamente para evitar maiores prejuízos na formação geral dos estudantes. Conforme visto anteriormente, uma das estratégias dos redatores para tentar compensar as perdas em termos de FGB foi delimitar as disciplinas e professores que atuariam nos itinerários.

No entanto, PA não acredita que isso irá resolver a questão, pois os professores terão pouco espaço para trabalhar em função de que as escolas oferecerão poucos itinerários e as opções oferecidas poderão não contemplar de modo claro uma determinada disciplina que teve sua carga horária reduzida ou flexibilizada. Os aspectos dos itinerários revelam a tentativa dos

redatores em fazer algo para compensar entraves gerados pelo NEM, entre eles, a redução do tempo para estudo dos saberes e conhecimentos da FGB e a própria inviabilidade da escolha do estudante, como bem assinalado nas pesquisas analisadas na seção 2.3.

Outro ponto chave desse processo de escrita do documento curricular que requer atenção é a percepção que os redatores possuem acerca do papel e da situação dos professores nas escolas.

Quadro 26. Condições de trabalho e inviabilidade do modelo.

PF: “Tivemos o cuidado de trabalhar de uma maneira interdisciplinar na FGB. Isso só vai se dar efetivamente nas unidades se os professores tiverem tempo para se reunir, porque sem tempo para se reunir, da forma que está com 16 horas de sala de aula e 4 horas de reunião e planejamento, isso não firma. Precisa ter o tempo para a área sentar e discutir as habilidades, objetos de conhecimento, pois é preciso articular esses objetos de conhecimento para que faça sentido a tal da interdisciplinaridade”.

PC: “A grande questão que me preocupa muito é que muitos professores da rede estadual atuam em disciplinas e áreas diferentes da sua formação específica. Já pega um professor de frágil formação, ou de atuação que não é a dele, como é que ele vai garantir unidade por área do conhecimento? [...] Que tipo de educação fazemos com professores com vínculos precários, com formações não engajadas, de faz de conta, ou de escuta apenas. Os estudantes bastante desmotivados. O ensino médio está no limbo por esse contexto todo. O vínculo atrapalha muito porque o professor não foca numa escola, ele está em várias”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O que se apresenta no Quadro 26 vai ao encontro daquilo que a literatura especializada tem definido como um dos problemas históricos e estruturais do ensino médio, ignorado mais uma vez no NEM, que é a condição de trabalho dos professores. A questão da defasagem salarial já é bastante conhecida nos debates educacionais, porém, existem outros entraves que também requerem atenção. Conforme expresso pelo redator PF, houve no percurso de elaboração do RCG-EM um processo de construção interdisciplinar na redação da parte da FGB. Vale lembrar que uma das expressões-chave do discurso oficial do NEM é propriamente a flexibilização curricular e um dos aspectos dessa flexibilidade é a organização das “aprendizagens essenciais” ou “competências e habilidades” por Área do Conhecimento e não mais isoladamente por disciplinas. Na visão de PF, o modelo atual de distribuição das horas de sala de aula e do tempo de reunião e planejamento, praticamente inviabiliza na prática, que os professores consigam articular um trabalho interdisciplinar.

Somado a isso, está o índice de esforço docente (IED) dos professores de ensino médio do RS. Segundo dados do Censo Escolar do INEP (2021), de uma escala que vai até 6, 45,5% dos professores estão no nível 4 (docente tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas) e 15,1% no nível 5 (docente tem mais de 300 alunos, atua em três turnos, em duas ou três escolas). Uma pesquisa desenvolvida com dez escolas piloto do NEM de uma

região educacional do estado (FÁVERO; TONIETO; BELLENZIER; BUKOWSKI; CENTENARO, 2023) revela dados preocupantes em relação ao esforço docente. Participaram da pesquisa 163 professores, de um universo de 343 docentes das dez escolas. Mais da metade dos professores que responderam ao questionário (56%) trabalham 40 horas semanais e 26% informaram que trabalham mais de 40 horas. A pesquisa também questionou sobre o número de escolas que os professores atuam, obtendo como resultados: 41% estão em apenas uma escola; 52% estão em duas ou três escolas; 6% em quatro ou cinco escolas e 1% mais de cinco escolas.⁴²

A pesquisa também inquiriu os professores acerca do tipo vínculo que possuem com as escolas de ensino médio da rede estadual. Os professores que possuem concurso público, ou seja, nomeados, representam 39% dos participantes da pesquisa. Os docentes que possuem somente contrato temporário são 48% e os que possuem os dois tipos de vínculo são 13%. Isso significa dizer que 61% dos professores possuem pelo menos um contrato temporário. A pesquisa mostrou que os professores com contratação temporária e emergencial tendem a estar em mais escolas do que os professores nomeados. Desse modo, percebe-se, com base na pesquisa que o índice de esforço docente tanto em âmbito estadual, quanto no âmbito das dez escolas pesquisadas está elevado e certamente impacta negativamente na oferta de uma educação com qualidade.

O último concurso para o magistério público estadual ocorreu em 2013, portanto há dez anos. Nos últimos anos, os contratos emergenciais têm sido o principal modo de contratação de docentes na rede estadual. Como o próprio nome indica, são “emergenciais”, ou seja, contratos com tempo determinado, firmados no início de cada ano letivo com duração aproximada de dez meses, desvinculados de plano de carreira. Nota-se que esse modelo de contratação segue a dinâmica neoliberal de flexibilização dos direitos trabalhistas (FREITAS, 2018), em nome de uma suposta necessidade de ajuste fiscal das contas do Estado, em que se legitimam os baixos salários, alto número de escolas em que o professor atua, a desresponsabilização do Estado e do setor empresarial com os encargos da seguridade social, que são elementos essenciais para a estabilidade dos profissionais da educação. Isso representa, portanto, a acentuação da precarização das relações de trabalho dos professores.

O redator PE, também concorda que a questão dos professores não foi enfrentada adequadamente pela reforma do ensino médio. Cita, por exemplo, a falta de professores em muitas escolas: “*Alunos que estão no 3º ano do ensino médio que vem para a escola e não tem*

⁴²A carga horária semanal e o número de escolas de atuação podem envolver rede pública ou privada, conforme realidade de cada docente.

professor, então ficam do lado de fora da escola até chegar o terceiro período, para poderem entrar e a direção diz, tu não pode entrar na escola porque não tem aula agora” (PE). Da mesma forma que há falta de professores em algumas áreas, também há outro problema bastante expressivo que é os professores terem que ministrar aulas fora de sua formação ou habilitação, conforme indicado pelo redator PD no Quadro 27.

Quadro 27. Professor aplicador.

PD: “O grande perigo que eu vejo no referencial é que ele possibilitou essa leitura de dizer que o professor teria pouca criatividade, porque ele seria apenas um aplicador. O que eu vejo enquanto redator é que vai existir realmente essa parte do professor aplicador, principalmente nessas disciplinas do empreendedorismo [...]. Por exemplo, imagina eu dando aula de empreendedorismo dentro da escola, eu realmente iria seguir uma cartilha, porque eu não tenho conhecimento na área”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A reflexão apresentada no quadro anterior pelo redator PD, faz pensar sobre mais um entrave à efetivação do direito à educação no ensino médio brasileiro, que é o problema da adequação docente (CHAGAS; SARAIVA, 2018). A falta de adequação docente ao componente curricular de formação do professor é um tema preocupante, segundo Chagas e Saraiva (2018, p. 5), pois “a dificuldade pode ser, justamente, garantir uma base comum com qualidade, antes mesmo de diversificá-la, tendo em vista que a formação do docente na área para a qual leciona é fundamental para viabilizar o currículo com qualidade”. Apenas para exemplificar, em 2017, enquanto a Língua Portuguesa apresentava percentual de adequação docente próximo de 90% (quase universalização), a Geografia apresentava 54,9%, Química (44,5%), Filosofia (24,6%), Física (19,2%) e Sociologia apenas 6,6% (CHAGAS; SARAIVA, 2018). Essas disciplinas que registram percentuais menores, com as alterações geradas pelo NEM, acabaram sendo flexibilizadas e diluídas nas competências e habilidades de suas respectivas Áreas do Conhecimento.

Dessa forma, um dos entraves históricos para a garantia de um currículo de qualidade acaba por ser legitimado pela Lei. n. 13.415/2017. Acaba-se exigindo dos professores conhecimentos superficiais em mais de um componente e se quer que saibam operar na aplicação das listas de habilidades, não reconhecendo e valorizando a importância de uma formação especializada sólida. Sobre esse aspecto, o redator PC afirma, “*não existe interdisciplinaridade quando os componentes não estão claros, [...] discutimos bastante e por isso, nas Ciências Humanas fizemos uma descrição, um texto compacto que define a especificidade de cada componente curricular*”. Sobre esse ponto da desprofissionalização e

descaracterização do papel da formação inicial do professor, conforme PD destaca no Quadro 27, há um risco muito grande de o professor se tornar um mero aplicador.

Quadro 28. Currículo como pacote pronto.

PC: “A minha crítica aos processos recentes dos quais estamos falando, BNCC e tal, é sempre que ao fim e ao cabo, os governos tendem a fazer o pacote. Se olhar a BNCC ela é muito interessante, contextualizada, do nosso tempo, mas acaba permitindo pacotes que chegam na escola sem discussão e participação dos professores. Lamento que a BNCC chegue de forma tão empacotada em nossas escolas”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A reflexão do redator PC, num contexto mais amplo da entrevista, sugere que a BNCC chega como um pacote pronto para as escolas e em razão disso, caso não haja um trabalho de formação e de apropriação da Base, é provável que ela seja implementada nas propostas pedagógicas sem discussão e participação dos professores. O redator chama atenção, também, para o fator de a BNCC ter povoado de tal forma o imaginário dos professores que há grandes chances do próprio RCG-EM ser deixado de lado.

A forte padronização curricular instaurada pela BNCC-EM, reconhecida pelos redatores como um dos problemas do NEM é uma das características das reformas educacionais de cunho neoliberal. Goodson (2019) analisa os modelos de mudança curricular nas últimas quatro décadas e mais recentemente, afirma o autor, “padrões de mudança começaram a alterar-se radicalmente[...]. Agora, a escola, de modo predominante, reage a mudanças desenvolvidas por grupos externos” (GOODSON, 2019, p. 36). É aquilo que denomina de Padrão Externo de Mudança, marcadamente relacionado à perspectiva corporativa neoliberal. Os sintomas desse modelo, revelam que “agora, os grupos de educadores são menos agentes iniciadores ou parceiros e mais entregadores de propósitos definidos externamente. Educadores têm frequentemente deixado de ser proativos e construtivos, tornando-se reativos e complacentes” (GOODSON, 2019, p. 35). A figura de linguagem empregada pelo redator PC de que o currículo tem chegado como “pacote” está muito associada a constatação de Goodson, de que cada vez menos os professores criam, iniciam, organizam e estruturam as propostas formativas, haja vista que as políticas em voga esperam do professor que ele apenas entregue os propósitos e expectativas dos pacotes externos aos estudantes.

O modelo de mudança externo é definido por Goodson (2019, p. 37) em *formulação da mudança* – “mudanças educacionais discutidas em uma variedade de arenas externas, incluindo grupos de negócios, laboratórios de ideias associados”; *promoção da mudança* – “conduzida de uma forma similar pelos grupos externos, com envolvimento interno variado”, no sentido de

que as forças externas não só estipulam ideais e princípios, mas definam conteúdo, papéis, atividades que as práticas das escolas devem se aproximar; *legislação da mudança* – “estabelece o fomento legal para as escolas seguirem mudanças impostas externamente, [...] as escolas são avaliadas por resultados de exames publicados em índices classificatórios” e também medidas para “vincular o pagamento dos professores a seu desempenho, em termos dos resultados dos alunos nos testes e avaliações”; *institucionalização da mudança* – “compreensão taxativa de como as escolas operam, entregando um currículo imposto, sendo avaliadas e inspecionadas, respondendo a escolhas e demandas de consumidores”.

O controle sobre o currículo depende cada vez menos do saber especializado e do empenho pessoal e profissional do professor e passa cada vez mais para os sistemas padronizados definidos externamente à escola (currículo nacional, sistemas apostilados, recompensas por desempenho para professores e estudantes). Conforme Goodson (2019, p. 39) “central para o novo currículo é a negação da existência de conhecimento especializado. Pesquisadores da educação e professores de pedagogia são sumariamente jogados na lixeira da história”.

Masschelein e Simons (2018) têm denominado esse processo de “domar a escola”, pois esta passa a seguir a dinâmica do mundo corporativo e orientada pelos dogmas da eficiência e da eficácia. A eficácia está ligada a uma técnica com objetivo fixo, estendida às escolas, aos professores e aos alunos, cuja evidência está em selecionar os meios apropriados para cumprir e efetivar o plano estabelecido, ou seja, “[...] eficiência significa identificar a forma adequada de alocação de recursos [...], dado o objetivo definido” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 122). Isso significa, por exemplo, que, no caso do currículo, tanto os objetivos quanto a forma de atingi-los são determinados por agentes e forças externas à própria escola. Isso reflete a proliferação dos chamados “currículos nacionais padronizados”, que se, por um lado, disseminam a promessa da melhoria da educação pela igualdade curricular, por outro, impõem uma visão unilateral do currículo e subtraem da escola seu papel contestador, crítico, emancipador, para tornar-se um espaço de “excelência” somente naquilo que diz respeito a execução de listas de conteúdos, habilidades e competências estabelecidas nacionalmente.

A afirmação de PD, no Quadro 27, do risco inerente ao RCG-EM, de o professor tornar-se um “aplicador” é oportuna para compreender a definição de Masschelein e Simons (2018) de “escola domada” e “professor domado”, uma forte característica do papel esperado dos professores nas reformas educacionais geridas pelo mundo dos negócios. Nesse cenário, o professor é reduzido a um instrumento que precisa atender e se enquadrar em listas de competências esperadas, funções específicas e resultados para entrega. Os perfis detalhados das

competências esperadas dos professores “[...] colocam um chicote na mão do governo, que é usado para domar não só a escola, mas também os professores experientes e novatos. Domar em nome das exigências atuais do mercado, do consumo ideal e da empregabilidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 140). Percebe-se, dessa forma, que os grandes temas e desafios da etapa do ensino médio são perceptíveis nas concepções e posicionamentos dos professores redatores. Certamente as preocupações, críticas, estratégias e proposições dos redatores expressas nos quadros da subseção, revelam um esforço direcionado a gerar mudanças e diminuir impactos negativos e retrocessos ainda maiores daqueles já existentes no ensino médio, com a advento da reforma.

Até aqui, buscou-se identificar e ilustrar o movimento recontextualizador que gerou o RCG-EM, principalmente com base nas informações produzidas nas entrevistas com professores que atuaram como redatores do documento. Essa reconstituição, do ponto de vista da organização e estrutura da presente pesquisa é necessária para que se possa compreender com mais acuidade os deslocamentos de sentido de expressões-chave do discurso oficial no documento final homologado em outubro de 2021. Desse modo, oferece detalhes para uma melhor compreensão dos deslocamentos de sentido que são produzidos no texto do RCG-EM. A seção seguinte, para aperfeiçoar a investigação, se destina a uma análise de como os principais enunciados do discurso oficial são expressos e ressignificados no RCG-EM.

4.3 Sentidos recontextualizados no RCG-EM

O RCG-EM foi instituído oficialmente pela Resolução CEEed-RS n. 361/2021, em 22 de outubro de 2021, cerca de um ano após o início dos trabalhos, conforme se retratou na Figura 6, no início do presente capítulo. O documento está organizado em seis partes: 1) Textos introdutórios; 2) Fundamentos pedagógicos do currículo gaúcho; 3) Formação Geral Básica; 4) Orientações para implementação do ensino médio nas redes de ensino; 5) Itinerários Formativos; 6) Educação profissional e tecnológica. Após caracterizar e analisar o percurso e o movimento de recontextualização que tornou possível o RCG-EM, nas duas seções anteriores, agora, busca-se dar mais um passo à análise do processo de recontextualização: a identificação dos deslocamentos de sentido no documento homologado, que é resultado de um intenso trabalho de discussão, disputas, escritas e reescritas.

Esse momento da pesquisa evoca uma série de elementos que precisam estar em articulação. Para compreender os distanciamentos entre o que está posto no discurso oficial nacional do NEM e aquilo que se expressa no RCG-EM, é preciso ter presente as expressões-

chave do discurso dominante, apresentadas na Seção 2.2 e cotejá-las com elementos identificados no RCG-EM, a fim de compreender os sentidos de recontextualização. Da mesma forma, a mediação da literatura especializada é imprescindível, para uma compreensão mais profunda dos sentidos recontextualizados. É nesse ponto que se traz a abordagem das pesquisas acadêmicas e do próprio referencial teórico da recontextualização explicitadas no decurso da Seção 2.3 e no segundo capítulo da tese. De igual modo, os resultados das entrevistas, também são relevantes para evidenciar que as disputas e tensões foram componentes ativos na elaboração do documento e oferecem informações do processo recontextualizador, que poderiam não estar disponíveis apenas pelo acesso ao documento final.

Como salienta Mainardes (2006, p. 52), “os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral [...]. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar termos-chave de modo diverso” (MAINARDES, 2006, p. 52). Os documentos não mostram por inteiro o processo da política, por isso o procedimento da entrevista associado à pesquisa documental pode suprir lacunas na compreensão do objeto. Dessa forma, cabe, a partir de agora, verificar se o potencial de mudança inerente ao processo de elaboração do RCG-EM, identificado nos relatos dos professores entrevistados, gerou transformações e deslocamentos de sentido no texto final tornado oficial pela Resolução n. 361/2021.

4.3.1 Reconhecimento do professor e do Projeto Político Pedagógico

O RCG-EM possui uma parte expressiva destinada a apresentar e introduzir o documento. Das 297 páginas, 90 são dedicadas a essa finalidade, representando, praticamente, um terço do referencial. Cabe aqui lembrar que esse aspecto foi mencionado pelo redator PA, quando afirmou que houve um esforço para garantir uma “boa gramática” nas introduções e ementas, pois havia pouco espaço para transitar e criar na parte das competências e habilidades específicas das Áreas do Conhecimento estabelecidas pela BNCC-EM em âmbito nacional.⁴³ O processo recontextualizador, como se sabe, produz modificações nos textos e discursos quanto aos sentidos de expressões, conceitos e finalidades da política curricular. Identificou-se, na presente pesquisa, alguns deslocamentos e distanciamentos de sentido entre o discurso oficial nacional do NEM e aquilo que foi expresso pelos redatores e, também em relação ao que se constata no RCG-EM. Na presente subseção, abordar-se-á dois distanciamentos identificados

⁴³Discussão apresentada no Quadro 23, subseção 4.2.2.

que, por sua vez, guardam correlação. O primeiro é o reconhecimento explícito do professor como autor e sujeito da *práxis* pedagógica, e o segundo, a importância atribuída ao Projeto Político Pedagógico.

Quando se olha para a introdução da BNCC-EM e para a introdução do RCG-EM, percebe-se que os documentos operam com compreensões diferentes acerca do lugar e do sentido do professor no ensino médio. O Quadro 29, oferece uma síntese das menções aos professores na parte introdutória da BNCC-EM.

Quadro 29. O professor na BNCC.

Excerto	Referências ao professor na introdução da BNCC
01	“Referência nacional para a formulação dos currículos [a BNCC] vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à <i>formação de professores</i> , à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais” (p. 8).
02	“Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para <i>melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos</i> ” (p. 17).
03	“ <i>Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores</i> , bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (p. 17).
04	“A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a <i>revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC</i> . [...] essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC” (p. 21).

Fonte: (BRASIL, 2018e, ênfases adicionadas)

Os excertos apresentados no quadro anterior sintetizam as menções aos professores na introdução da Base e as ênfases adicionadas visam frisar aquilo que se considera crucial para compreender como esse documento “trata” os professores. Considerando o Quadro 29, repara-se que um pressuposto da BNCC-EM em relação ao professor, é que este precisa ser treinado e padronizado. O excerto 01 afirma que, entre outros aspectos, a Base será referência para a formação dos professores. O segundo menciona a necessidade de melhorar o desempenho do professor, bem como dos estudantes e a escola. No excerto 03, vê-se a ênfase dada à criação de materiais para orientar os professores e o quarto excerto, a necessidade de revisar toda a formação inicial e continuada dos professores para que sejam alinhadas aos pressupostos da BNCC-EM. Desses excertos, compreende-se que a Base não parte do reconhecimento do professor em sua formação e experiência, como sujeito, ou como autor, mas sempre num sentido negativo, como um ser desprovido de formação e desalinhado, pois sempre que é mencionado, é no sentido de que precisa se adequar ao que está preconizado no documento,

com uma formação corrigida pela revisão da formação inicial e continuada e dos materiais de orientação a partir da nova lógica da política curricular.

No texto do RCG-EM, lê-se que “é fundamental destacar os princípios norteadores que devem orientar a *práxis dos professores* nas suas atividades profissionais em consonância com a necessidade de formações continuadas, o *fomento à pesquisa* e à *autoria* (professor como pesquisador e produtor de saberes)” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 20, ênfases adicionadas). Percebe-se, nessa afirmação, como ponto de partida, o reconhecimento da *práxis* dos professores, em seguida, a indicação da necessidade de formação continuada e, também, as noções de pesquisa e autoria, que compreendem o professor como pesquisador e como produtor de saberes. Fica evidente que a forma que o RCG-EM se refere ao professor é significativamente diferente daquela que se constata na BNCC-EM.

O quadro a seguir mostra outros pontos importantes acerca da abordagem que o RCG-EM faz com relação ao professor na introdução do documento.

Quadro 30. O professor no RCG-EM.

Excerto	Referências ao professor na introdução do RCG-EM
01	“A proposta do Ensino Médio evoca uma perspectiva de <i>Educação Emancipatória</i> , pois <i>estimula professores e estudantes a transformarem o ambiente da sala de aula</i> , de acordo com as suas escolhas ou opções pessoais alinhadas aos seus desejos e anseios mais genuínos e ao seu projeto de vida, em interação social e conscientes da sua condição de atores e atrizes, protagonistas, na edificação individual e social” (p. 20).
02	“Nessa perspectiva, o RCGEM aprende com <i>Paulo Freire</i> (1996, p. 47) que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nessa concepção, ao entrar na sala de aula, o professor deve estar sempre aberto às indagações, às curiosidades, às perguntas e, inclusive, aos silenciamentos dos estudantes” (p. 20).
03	“Nesse sentido, o RCGEM, aliado aos <i>investimentos em infraestrutura</i> (ainda há escolas no Estado que não possuem acesso à internet banda larga, por exemplo), em recursos humanos, formação continuada de professores, poderá, nos próximos anos, melhorar os [...] indicadores” (p. 26).
04	“[...] para preparar esse professor, se faz necessário um <i>investimento social</i> ; é preciso que o tempo seja o seu parceiro: <i>tempo para planejar, para mentorear, para adquirir conhecimento e decodificar ideais de vida</i> . O professor precisa dispor do seu tempo, para que seja instaurada uma <i>formação crítico-reflexiva</i> ” (p. 32).

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021, ênfases adicionadas)

Os excertos 01 e 02 do Quadro anterior, mostram que o RCG-EM declara ter como perspectiva a educação emancipatória oriunda da pedagogia de Paulo Freire. Com isso, o documento indica que a transformação do ambiente da sala de aula passa pelos professores e alunos e a condição de protagonismo precisa ser de ambos. A partir da afirmação de que a escola não é espaço somente para transmissão de conhecimento, mas de produção e construção (Excerto 02) o RCG-EM valoriza o professor num papel ativo de construção do saber, do

currículo, da dinâmica de ensino e aprendizagem. Destaca-se, dessa forma que o RCG-EM indica em seus princípios a abordagem teórica de Paulo Freire, especialmente com as categorias *práxis* e emancipação.

No Excerto 03, do Quadro 30, diferentemente da BNCC que atribui a melhoria dos indicadores quase que exclusivamente à adaptação dos professores ao novo currículo, o RCG-EM revela que são necessários investimentos em tecnologia, internet, infraestrutura e do mesmo modo, na formação de professores. No entanto, a formação do professor, a partir do que se compreende do Excerto 04, não é somente para que seja alguém que saiba aplicar ou se adaptar ao currículo por competências, mas que seja garantida uma formação crítico-reflexiva. O RCG-EM menciona a importância do tempo para planejar, para estudar, adquirir conhecimentos, fundamentais para os professores. Desse ponto de vista, para que se possa falar em *práxis* do professor, é preciso garantir uma sólida formação teórica, condições de reflexão sobre a prática e tempo para que o processo dialético entre teoria e prática possa proporcionar transformações na escola, demandando melhores condições de trabalho para os professores, que se encontram fortemente precarizados, como se abordou anteriormente no Quadro 26. Os posicionamentos dos professores PF e PC, nesse mesmo quadro, indicaram que o grupo de redatores estava consciente tanto em relação as diminutas chances de um trabalho interdisciplinar em razão do tempo exíguo para planejamento e reunião, bem como ao elevado índice de esforço docente, pela quantidade de escolas, vínculo de contrato emergencial e não adequação entre a formação do professor e a área de atuação na escola. Esses são problemas recorrentes e bem conhecidos dos professores e dos pesquisadores que tem a escola como lugar de investigação.

Compreende-se, desse modo, que a BNCC-EM concebe o professor subjugado a um processo de controle pedagógico, que se manifesta, segundo Freitas (2018, p. 104) “por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária, inserida em políticas de responsabilização”. Soma-se a isso “a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas” (FREITAS, 2018, p. 104). Apesar de anunciar e defender a flexibilização e a liberdade de escolha, a BNCC-EM se assenta num modelo de controle do conteúdo a ser ensinado aos estudantes e ao mesmo tempo do próprio conteúdo da formação dos futuros professores. Por que motivo isso seria um problema? Segundo Freitas,

As bases nacionais que regulam a formação do magistério tendem a ser pragmáticas e a diminuir a sua formação teórica. [...]. Essas tendências produzem uma desqualificação na formação inicial do professor que é ampliada com a introdução de

plataformas instrucionais (impressas ou *online*) no exercício profissional (FREITAS, 2018, p. 108).

O professor que tem sua formação teórica diminuída tende a seguir de modo pragmático segundo Masschelein e Simons (2018, p 141), “as listas de funções, competências e subcompetências”, que por sua vez, “evocam uma complexidade que assume uma vida própria”. Dessa forma, é controversa a afirmação da BNCC-EM de que “as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias (BRASIL,2018e, p. 30). Nesse sentido, “o trabalho manual de determinar os objetivos do curso e desenvolver um currículo torna-se um desafio para os profissionais [...]; as regras são estabelecidas e os lápis são apontados para a verificação de subcompetências alcançadas” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 141). Além disso, os professores cada vez mais desqualificados enquanto profissionais e sempre mais dependentes da tecnologia de plantão também se tornam descartáveis, na ótica de Freitas (2018). Conforme salienta esse autor, o professor “torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho” (FREITAS, 2018, p. 109).

Constata-se, dessa maneira, um aniquilamento do professor como intelectual, como especialista, como criador e recriador do currículo. “O que desaparece – ou pelo menos silencia” nas palavras de Masschelein e Simons (2018, p. 141) “é o professor atencioso que está verdadeiramente dedicado à causa. Conhecimentos, habilidades ou atitudes são reduzidos a competências”. O que as reformas educacionais neoliberais querem, portanto, é um professor que seja “perfeitamente treinado”, pois “os assuntos com um fundo mais ou menos acadêmico não são mais o ponto de partida para o desenvolvimento do currículo dentro do treinamento do professor. Cada vez mais, a norma é uma estrutura modular baseada numa lista de competências” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 149).

Nesse aspecto, é importante frisar o posicionamento adotado no RCG-EM, sobre atribuições que são características da autonomia do professor, quando afirma: “Torna-se mister destacar que a abordagem pedagógica desenvolvida neste Referencial Curricular requer admitir que o trabalho do professor transporta uma série de intencionalidades que implicam escolhas, valores e compromissos éticos e processos de formação permanente também como função do Estado” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 53). O documento sustenta, igualmente, que o processo de produção do conhecimento relaciona-se diretamente com a *práxis* docente, ou seja o trabalho teórico e prático interligado.

Outro aspecto que chama a atenção, é a importância que o RCG-EM atribui às redes e escolas na “construção participativa de seu Projeto Político Pedagógico”, com “uso de diversas metodologias e atividades, desde que cada concepção pedagógica contenha o princípio diferencial da formação integral, valorização das subjetividades e identidades e análises contextualizadas do currículo” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 53). A BNCC-EM e as DCNEM (2018) omitem a necessidade do Projeto Político Pedagógico (PPP), que é um instrumento fundamental para que proposta curricular, pedagogia, avaliação e função social da escola estejam contextualizadas e interligadas.

Um das grandes mudanças entre as DCNEM de 2012 e as exaradas em 2018 pelo CNE é a supressão do PPP no documento mais recente e sua substituição pela expressão Proposta Pedagógica. É evidente que não se trata somente de uma troca de termos entre um documento e outro, mas algo mais complexo, que diz respeito a uma mudança na própria concepção de educação. Para compreender melhor as diferenças entre PPP e proposta pedagógica, recorre-se a uma reflexão realizada por Silva (2012) sobre essa questão. O trabalho pedagógico se realiza com ações que possibilitam colocar em prática um projeto educativo, que por sua vez exige planejamento. De acordo com a autora, o “PPP é, portanto, a ação de planejar a atividade educativa, tendo como base os princípios da gestão democrática – autonomia, participação, descentralização, decisões colegiadas, eleição dos dirigentes escolares – e como processos o diálogo e a alteridade” (SILVA, 2012, p. 88).

A importância da construção democrática e participativa do PPP abre caminho para que a escola tenha consciência de sua história, conheça seu entorno social, econômico, político, geográfico, compreenda as condições do trabalho pedagógico que realiza, pois projeta um horizonte de transformação dos problemas e desafios da realidade na qual se encontra situada. É nesse sentido que o político e o pedagógico se cruzam como elementos indissociáveis para a escola cumprir sua função social de formação humana dos cidadãos. Dessa maneira,

PPP e proposta pedagógica/currículo se articulam em torno de um projeto educativo comum. O primeiro é mais amplo, pois diz respeito à escola como um todo; o segundo refere-se de forma direta ao processo de ensino-aprendizagem e tem como objetos a organização do conhecimento e a forma e o conteúdo da experiência formativa. Portanto, a proposta pedagógica é parte integrante do PPP (SILVA, 2012, p. 89).

A proposta pedagógica reflete em boa parte o currículo, a forma como o conhecimento é selecionado e inserido como experiência formativa em tempos e espaços, com a mediação de sujeitos. Diz respeito aos conteúdos, saberes, pedagogia, às habilidades, enfim, a dinâmica do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a proposta pedagógica é parte integrante do PPP, ou

seja, ela precisa caminhar junto aos objetivos mais gerais da proposta educativa da escola, de transformação da realidade, emancipação, cidadania, democracia e justiça social. O postulado da autonomia da escola é fundamental para que esta não seja apenas uma reprodutora das condições sociais existentes, que podem ser profundamente injustas a depender de cada contexto e realidade. As DCNEM (2018) e BNCC ao não mencionarem o PPP, criam uma lacuna entre a proposta curricular e sua articulação com o PPP e com a transformação social, fortalecendo a perspectiva da adaptação e controle da escola, principalmente pelos interesses corporativos do mercado.

O redator PE afirmou na entrevista que a BNCC não tiraria a autonomia da escola pensar o PPP. Vale recordar o que está também exposto no Quadro 24.

O problema não é a BNCC, mas como a escola pensa a BNCC. A escola tem autonomia para pensar seu currículo, o Projeto Político Pedagógico. A escola precisa se reconhecer primeiro, qual é o seu status? O que ela é? Onde ela está situada? Qual é a sua identidade? Qual é o currículo que ela precisa construir? Que filosofia? Quais são as juventudes que fazem parte dela? Com toda liberdade ela pode construir seu currículo, pensar os itinerários (PE).

Por mais que o redator PE reconheça que a escola não deve deixar de construir seu PPP,⁴⁴ é importante registrar que as DCNEM (2018) e a BNCC-EM não reconhecem a importância deste para que se efetive uma proposta pedagógica. Desse modo, analisando o que está expresso no RCG-EM, percebe-se uma retomada da linguagem das DCNEM de 2012. Na seção 2.1, quando se fez um breve histórico da reforma, com base em Bueno (2021), compreenderam-se as ideias centrais daquilo que mais tarde se tornou a reforma do ensino médio, as quais ganharam força na Comissão Especial que redigiu o PL n. 6840/2013, que tinham um claro objetivo de confrontar as Diretrizes de 2012. Por isso, é importante sublinhar que ao dar ênfase a conceitos como emancipação e *práxis*, o RCG-EM retoma um compromisso com essas diretrizes, segundo Silva (2016) democraticamente construídas, mas infelizmente abandonadas em razão dos rumos políticos que o país assumiu a partir daí com grande influência e hegemonia dos interesses conservadores e neoliberais nas políticas educacionais.

Em resumo, enquanto a BNCC-EM faz transparecer que a solução para os desafios curriculares é externa à escola, o RCG-EM, ao menos em seus princípios, induz a pensar que há forças internas, numa linguagem de Goodson (2019) que são fundamentais e não podem ser ignoradas. Aqui pode-se mencionar como forças internas o exercício ativo da escola de construção e revisão de seu PPP, do professor na definição do currículo, no seu

⁴⁴Conforme se observa no Quadro 24, na subseção 4.2.2.

desenvolvimento e na avaliação dos saberes e aprendizagens. As expectativas de aprendizagem, competências e habilidades não podem subtrair o trabalho do professor como sujeito do currículo, caso contrário, ele seria apenas um “aplicador”, fazendo aqui uma referência explícita à percepção do redator PD, exposta no Quadro 27 ou, ainda, um entregador de pacotes formativos prontos em alusão a preocupação sinalizada pelo redator PC, no Quadro 28. Portanto, com base na perspectiva da recontextualização (BERNSTEIN, 1996; 1998) pode-se dizer que a base social dos professores redatores, enquanto agentes recontextualizadores, foi fundamental para que determinados aspectos, como os citados na presente subseção, ganhassem espaço no RCG-EM.

4.3.2 Projeto de vida e Protagonismo: para além da adaptação

Como se observou no início do texto (subseção 2.2.2) o “projeto de vida” é uma das expressões-chave mais destacadas do discurso oficial do NEM. Pode-se sintetizar o que foi exposto nessa parte em pelo menos quatro pontos: i) na esteira das DCNEM (2018) e da BNCC-EM os currículos devem se dirigir para a construção do projeto de vida do estudante; ii) o projeto de vida comporta ao menos três dimensões: a pessoal, a cidadã e a profissional; iii) não deveria ser confundido com profissionalização precoce; iv) no âmbito dos itinerários formativos, o eixo empreendedorismo é o que mais se identifica com o projeto de vida. Dessa forma, o projeto de vida é tido como objetivo a ser alcançado, mas, também, como estratégia pedagógica (principalmente nas DCNEM) para se promover a formação integral do estudante ou ainda como competência geral, no caso da BNCC-EM. Faz-se essa breve síntese acerca dos objetivos e finalidades do projeto de vida, presentes nos dispositivos oficiais nacionais, pois se busca, na presente subseção, refletir sobre os sentidos que este assume no RCG-EM.

O RCG-EM adota uma versão mais radical do que se percebe nas DCNEM (2018) e na própria BNCC-EM, ao passo que afirma: “O Ensino Médio torna obrigatório o Projeto de Vida como componente curricular 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” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 58). O documento se apoia na lei da reforma para sustentar tal opção: “O Projeto de Vida é um componente curricular do Ensino Médio, de acordo com a Lei nº. 13.415/2017” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 58). No entanto, cabe ressaltar que nem a Lei n. 13.415/2017, nem as DCNEM (2018) e, tampouco, a BNCC-EM operam com o sentido de projeto de vida enquanto disciplina. Compreende-se das leituras desses documentos e conforme apresentado

na subseção 2.2.2, o projeto de vida como uma abordagem que deveria transpassar os componentes curriculares e itinerários formativos da etapa. Se evidencia um significativo deslocamento nesse caso, em que as proporções e a “importância” do projeto de vida, aparecem com muito mais intensidade no RCG-EM, na medida em que assume um caráter de componente curricular obrigatório.

No RCG-EM encontra-se a referência ao projeto de vida na parte do documento destinada a explicar os fundamentos pedagógicos.⁴⁵ Por mais que haja essa definição como componente curricular, não há na sequência do documento nenhuma estruturação nesse sentido, preconizando, por exemplo, objetos de conhecimento, competências, formação do professor para atuar com esse componente. Mais recentemente, um documento foi elaborado pela equipe de redatores e publicado pela Seduc com a descrição de componentes obrigatórios do ensino médio do RS, entre os quais está o projeto de vida. Esse documento especifica carga horária, perfil de professor e habilidades a serem desenvolvidas, ficando evidente, desse modo, a concretização do que foi postulado no documento do RCG-EM.

Em razão da presente pesquisa operar com o recorte do documento homologado em outubro de 2021, faz-se uma abordagem com base nele, comparando-o e confrontando-o com os outros textos oficiais de âmbito nacional que exprimem conceitos, expressões-chave, enfim, embasam o discurso oficial (DCNEM, BNCC-EM, RECEIF). Embora a abordagem realizada no RCG-EM, em relação ao projeto de vida seja mais radical, no sentido de instituí-lo como componente curricular obrigatório para o ensino médio, nota-se que os sentidos expressos no RCG-EM, quanto a sua função no currículo, assumem características diferentes, se comparados à BNCC-EM e aos próprios RECEIF.

A BNCC explica o projeto de vida, partindo de uma autodefesa, de que não haveria profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho, pois

Supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserirem-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se *adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação* ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2018e, p. 465, ênfase adicionada).

⁴⁵São também fundamentos pedagógicos do RCG-EM: Educação integral, competências socioemocionais e temas transversais.

Quando se analisa como a BNCC-EM apresenta a defesa do projeto de vida nesse trecho citado, nota-se a tentativa de conjugar duas perspectivas pouco compatíveis entre si, quais sejam, a formação crítica e a formação para a adaptação às atuais condições de ocupação. Como bem argumentou Silva (2015, p. 369), “a educação que se limita a formar para a resolução de tarefas cotidianas” acaba impondo “à formação um caráter pragmático”. A autora assevera que, “nessa condição, a educação se volta para atender prioritariamente, quando não exclusivamente, às necessidades do trabalho, da indústria, do mercado, e impõe ênfase à instrumentalização que conduz à adaptação dos indivíduos ao que chama de sociedade administrada” (SILVA, 2015, p. 369). Desse modo, a formação crítica fica extremamente comprometida, porque formar somente de acordo com a demanda das condições de ocupação de um determinado período histórico, por um lado tira a capacidade da educação de transcender e construir alternativas ao que está socialmente posto, e por outro, amputa do próprio sujeito, nesse caso, o estudante, a capacidade de transformar o meio.

Com o aporte de Silva (2015, p. 375) compreende-se que “uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como está na BNCC”, expressa uma “dimensão regulatória e restritiva, e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma *formação administrada*, que é justamente o oposto [...] da possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória” (SILVA, 2015, p. 375, grifo da autora). Questiona-se, portanto, da BNCC-EM, a real possibilidade de uma educação crítica quando ao mesmo tempo insiste numa direção pragmática para o currículo e concebe a sociedade apenas adaptável as circunstâncias das “supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (SILVA, 2018, p. 11). Em direção semelhante, Campos e Soeiro (2016, p. 76) afirmam que, longe de ser entendida como prática “capaz de transformar o mundo e promover a rebeldia, a educação passa a prática adaptativa, cujo objetivo seria conformar os indivíduos à aceitação do mundo tal qual ele existe – e sobretudo a acolherem as suas hierarquias, desigualdades e dominações como naturais e inevitáveis (CAMPOS; SOEIRO, 2016, p. 76).

Em outro estudo, discutindo essa mesma questão, afirmou-se:

A insistência das prescrições curriculares na atividade prática do aluno, em detrimento de uma apropriação conceitual da tradição, pode significar uma aprendizagem funcional, baseada apenas na ação do sujeito e pouco ou nada na reflexão. Outra questão pertinente é a repetida ideia de adaptação às mudanças tecnológicas, muito presentes nos documentos oficiais, entre eles a BNCC, que levaria a uma adaptação sem o questionamento e reflexão sobre tais ferramentas. [...] pode desencadear somente em adaptação do indivíduo ao meio, desconsiderando sua historicidade, sua

autonomia, a herança cultural e a transformação cultural, que pode imprimir ao ambiente que vive (CENTENARO, 2019, p. 99).

A reação à crítica de que as políticas curriculares prescritivas formam sujeitos acríticos e meramente adaptáveis, pode ser encontrada nos RECEIF, com a propalada defesa do empreendedorismo como um dos eixos fundamentais dos itinerários formativos. A criatividade, segundo esse documento, estaria no empreendedorismo. Como já se tematizou na subseção 2.2.4, a entrada do empreendedorismo no ensino médio geraria “a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (BRASIL, 2018i). Também mencionou-se, naquela subseção, que nos RECEIF há uma forte conotação entre empreendedorismo, projeto de vida e criação de produtos centrados em novas tecnologias. Entende-se que a perspectiva de empreendedorismo nesse documento é claramente ligada ao modelo empresarial de produtos, serviços, tecnologias, inovações.

O estreitamento do projeto de vida ao empreendedorismo é outro problema que se identifica, pois reduz sua importância a projetos individuais e desvinculados de uma perspectiva mais ampla da justiça social. Campos e Soeiro, em estudo específico acerca da entrada do discurso do empreendedorismo na escola, enfatizam que este “é muito mais que um mero aspecto das políticas de emprego, uma vez que se constitui numa das facetas deste sistema de valores e de funcionamento da sociedade neoliberal” (CAMPOS; SOEIRO, 2016 p. 11). Apresentado como atitude individual para resolver problemas e encontrar saídas em momentos difíceis, principalmente no que se refere ao desemprego, o empreendedorismo propõe respostas individualistas para problemas coletivos, entre os quais a diminuição dos postos de emprego e a precariedade das condições de trabalho. Essa narrativa exhibe uma ideia generosa para a crise generalizada do emprego: “propõe um mundo de gente livre e de microempresários felizes em tudo contrastantes com a realidade que nos rodeia: um mar de gente precária, uma economia cada vez mais destruída pelo empobrecimento e novas formas de servidão no trabalho, nomeadamente em resultado da individualização das relações de emprego” (CAMPOS; SOEIRO, 2016, p. 10).

O efeito nocivo que acompanha o discurso do empreendedorismo segundo esse ponto de vista crítico é fazer com que cada um se sinta o responsável único pela situação em que está, seja qual for, de sucesso ou fracasso. A criação de uma cultura de empreendedores a partir da escola legitima as desigualdades e as injustiças sociais, pois deixariam de ser resultado de problemas estruturais e históricos da sociedade e passariam para a responsabilidade do sucesso ou insucesso de cada indivíduo. Nesse sentido, “o empreendedor aparece cada vez mais como

substituto do cidadão enquanto figura de referência da ordem social. Onde o cidadão se construía a partir de uma vontade comum, de escolhas coletivas e do bem público, o empreendedor edifica-se segundo o princípio único da competição individual” (CAMPOS; SOEIRO, 2016 p. 11).

Trouxe-se essa discussão à tona, pois identifica-se que os sentidos atribuídos ao projeto de vida no RCG-EM, mostram que há um hibridismo entre uma perspectiva emancipatória e a perspectivas de cunho estritamente mercadológico, que marca a concepção de projeto de vida no NEM. O quadro a seguir reúne, objetivamente, o que o RCG-EM expressa sobre o projeto de vida:

Quadro 31. O Projeto de Vida no RCG-EM.

Excerto	O projeto de vida no RCG-EM
01	“O Projeto de Vida busca atender o protagonismo juvenil de acordo com suas preferências, respeito e responsabilidade social, descoberta de si, dos outros e do meio” (p. 58).
02	“O Projeto de Vida encaminha a cidadania e a emancipação com a mediação da escola, das redes, do poder público em todas as instâncias como compromisso para formação ética e existências saudáveis e sustentáveis” (p. 59).
03	“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).

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021)

Os excertos do Quadro 31 mostram que da perspectiva do RCG-EM, o projeto de vida está associado com o protagonismo juvenil, com a cidadania e com a emancipação. Novamente o conceito de emancipação volta à tona, indicando um deslocamento significativo em relação à BNCC-EM e às DCNEM de 2018. Segundo Silva (2012, p. 24) o conceito de emancipação está relacionado às perspectivas das teorias críticas do currículo, as quais, de modo geral compreendem que “a escola deve favorecer a tomada de consciência quanto às relações de poder e de controle presentes nas instituições. [...] torna-se fundamental, assim, discutir o modo como as relações de poder e de dominação são institucionalizadas, bem como as possibilidades de se criar resistência a elas”. O redator PA expressou na entrevista que houve uma tentativa de ampliar o significado de protagonismo: “*O protagonismo, e aqui não é só aquilo que a BNCC do ensino médio apresenta, mas é um protagonismo político, de compromisso social e ético. Eu acho que o referencial procura trazer isso*”.

Ainda sobre esse aspecto, o redator PC expressou o seguinte: “*Eu acho que ele [RCG-EM] traz bem explícito uma questão emancipatória, de autonomia dos estudantes, autonomia do trabalho do professor, reforçando essas ideias de trabalhar a liberdade humana, a*

criatividade, o ser humano como centro da educação, da sua emancipação, da sua liberdade”. O redator PF afirmou que o RCG-EM compreende o “*Ser humano com desenvolvimento total. [...] Ser humano que seja mais, que participa da mudança da realidade local. Que seja capaz de promover a mudança [...]. Que promova a equidade, que não seja racista, uma pessoa íntegra, total mesmo*”. Aquilo que os redatores expressam coaduna-se com a perspectiva emancipatória anunciada na parte introdutória do RCG-EM, especialmente no tópico destinado a apresentar o projeto de vida. Compreende-se que há diferenças significativas entre a conceituação da BNCC-EM e das DCNEM (2018) - que postulam o projeto de vida e o protagonismo associados à flexibilidade, adaptabilidade às transformações tecnológicas e ao empreendedorismo individual - e a conceituação presente no RCG-EM, de emancipação que busca transformação da realidade, processos de resistência, e concebe a escola como lugar de mudança e busca justiça social numa perspectiva intersubjetiva.

Essa tomada de posição, como se constatou no Quadro 19, deve-se ao trabalho e ao posicionamento de alguns professores redatores. Conforme enfatizado pelo redator PC: “*o RCG-EM tinha viés muito progressista. [...] éramos um grupo bastante identificado com ideias progressistas em sentido teórico e de emancipação humana*”. Sobre isso, o redator PA explicou: “*repensamos a linguagem e optamos por manter uma filosofia de fundo dentro de uma dialética, de uma compreensão crítica, sem citar os autores [...]. Um perigo grande que a gente corria naquele momento era de o documento ser construído pelas fundações*”. Importa, igualmente retomar a fala do redator PD: “*O grupo sempre teve essa consciência, tanto que tentou fazer diferente no referencial, mesmo que ainda muito preso às leis, a gente precisava obedecer às leis, às normas e aquilo que era viável*”. Dessa forma, entende-se que o papel dos professores redatores foi fundamental para que o RCG-EM adotasse, pelo menos, textualmente, a concepção de currículo, protagonismo e projeto de vida numa tradição crítica e com escopo emancipatório dos sujeitos.

Sobre esse aspecto, muito comum em processos recontextualizadores Bernstein afirma:

Nos casos em que os campos recontextualizadores pedagógicos existem, são efetivos e gozam de uma autonomia relativa, é possível que as atividades no interior desse campo recontextualizam textos que, *de direito próprio*, possam ser considerados ilegítimos, de oposição, tendo sua origem em locais contra-hegemônicos de produção de discurso. Esses textos serão provavelmente desativados, refocalizados, no processo de sua recontextualização, tornando-se, portanto, seguros e inofensivos” (BERNSTEIN, 1996, p. 283, grifo do autor).

Como se observou no segundo capítulo, o modelo do dispositivo pedagógico de Bernstein (1996; 1998) estrutura-se justamente diante do reconhecimento feito pelo autor da

capacidade que o sistema escolar possui de modificar e transformar os códigos dominantes da sociedade no processo de reprodução do discurso pedagógico. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que ocorre a reprodução de relações externas à escola (relações de classe, gênero, religião, etc.), o dispositivo pedagógico por meio de suas regras, mas principalmente, por meio da recontextualização, produz modificações no discurso e nos códigos que estão sendo conduzidos. Conforme Silva (2012, p. 25) as abordagens críticas salientam “a não neutralidade no fazer pedagógico e a dimensão contraditória da educação, ao mesmo tempo, a serviço da manutenção e da transformação das relações sociais”. Dessa forma, entende-se que a perspectiva de adaptabilidade e de formação administrada constatada principalmente na BNCC-EM, ignora um importante potencial de transformação inerente a própria existência do escolar, que é a recontextualização permanente de textos, discursos e práticas. A contradição em questão é percebida no RCG-EM, na medida em que se apresenta como documento alinhado à BNCC-EM, mas, simultaneamente, aponta para uma concepção crítica e emancipatória da formação.

Por fim, constata-se no documento do RCG-EM que o “Projeto de Vida, desde a escola, deve ser abordado na perspectiva da BNCC, em três diferentes e essenciais dimensões (Quadro 32) para auxiliar e permitir que as juventudes se conheçam e reconheçam como agentes e sujeitos da história, adquiram condições de planejar e realizar escolhas” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 59). Esse aspecto reforça que o RCG-EM faz adições e hibridizações de sentido quanto ao projeto de vida, sem produzir rupturas ou grandes transformações com aquilo que está postulado nos documentos oficiais nacionais do NEM.

Quadro 32. Dimensões do projeto de vida.

Excerto	Três dimensões do projeto de vida
01	“Dimensão pessoal: 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).
02	“Dimensão Social: envolve as relações interpessoais, o reconhecimento do estudante como cidadão, seus papéis na sociedade e suas atuações na realidade do mundo” (p. 60).
03	“A dimensão profissional, 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. Prima pelo conhecimento teórico e prático no sentido de construir um perfil profissional que atue e transforme a precarização do mercado de trabalho, com criatividade, com o uso das tecnologias, com protagonismo, com solidariedade e com a perspectiva de integralidade humana” (p. 60).

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

O RCG-EM, ao abordar as três dimensões do projeto de vida, embora manifeste sintonia com a BNCC, apresenta outro elemento que indica um deslocamento de sentido. Como já se

observou a respeito do significado da categoria emancipação, percebe-se que quando o RCG-EM versa sobre a dimensão profissional do projeto de vida (no excerto 03 do Quadro 32), registra-se que o estudante precisa compreender e analisar o mundo do trabalho a partir de necessidades sociais e das aspirações pessoais. Até aqui, é bem visível a conexão com o que está exposto na BNCC e nas DCNEM (2018). No entanto, vê-se, na sequência do excerto 03, que o perfil profissional requer conhecimento teórico e prático para transformar a precarização do mercado de trabalho. Nesse ponto, verifica-se uma hibridização de sentido entre aquilo que se constata na BNCC e nas DCNEM (2018) de desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho com a afirmação do RCG-EM, no sentido de que o desenvolvimento de habilidades e competências não se dá sem articulação de formação teórica e prática, e que é essencial a tomada de consciência sobre a precarização das condições de trabalho contemporâneas. Dessa maneira, a formação precisa ser crítica, reflexiva e emancipatória, para descortinar as relações de poder, as injustiças e desigualdades do mundo do trabalho. Portanto, o RCG-EM apresenta um sentido de projeto de vida, em sua dimensão profissional, de formação de jovens que precisam questionar o mundo e o mercado de trabalho e não apenas se adaptar a eles.

4.3.3 Modalidades do ensino médio e temas contemporâneos: reconhecimento da diversidade

A introdução do RCG-EM dedica-se a expor as diferentes modalidades da educação básica, que também se aplicam ao ensino médio: educação do campo, educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação a distância, educação profissional e tecnológica, educação para a formação docente (curso normal de nível médio). A BNCC, por sua vez, apenas elenca as modalidades, sem defini-las individualmente. O referencial, em razão da opção feita de explicar cada uma das modalidades, reconhece que a padronização curricular posta no contexto do NEM, torna-se limitada frente às especificidades e complexidades de cada uma das modalidades anteriormente referidas. Na sequência, destacar-se-á os deslocamentos de sentido identificados no RCG-EM quanto à educação especial e a EJA.

A pesquisa de Viera (2019) questiona qual é o lugar da educação especial na BNCC e conclui que essa modalidade acaba por ser demasiadamente simplificada nesse documento. Primeiro, porque a Base tem como objetivo a “adequação” dos currículos em nível federal. Conforme a autora, “a palavra ‘adequar’ tem um peso político, ela traz um sentido específico nesse discurso, que é o de ‘formatar’ a partir de uma lógica específica” (VIEIRA, 2019, p. 309).

Compreende-se, desse modo, que a adequação dos currículos a um padrão nacional de competências e habilidades ignora as necessidades e particularidades que envolvem a educação especial no ensino médio. Segundo, pois a BNCC, em sua introdução, quando elenca a educação especial, indica que a referência principal é a Lei n. 13.146/2015. O Art. 27 da referida Lei afirma: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...], de forma a alcançar o *máximo desenvolvimento possível* de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais” (BRASIL, 2015, ênfase adicionada).

Na análise de Viera (2019, p. 311) “quando o texto fala em ‘máximo possível’, já estabelece um teto, como se para esses estudantes a possibilidade de chegar ao mesmo lugar onde os outros – ‘normais’, sem deficiência – chegam não fosse possível”. Essa abordagem legislativa alimenta a ideia de pessoas com deficiência sob a lógica da falta, generalizando os deficientes e esquecendo, por exemplo, “que pessoas com altas habilidades e superdotação também são público da educação especial, informação que sequer é mencionada na BNCC” (VIERA, 2019, p. 311). Diante disso, pode-se questionar o que o Referencial apresenta em termos de distanciamentos em relação a essa abordagem insuficiente da educação especial da BNCC. O RCG-EM, conforme se mostra no Quadro 33, define a educação especial em três pontos principais.

Quadro 33. Educação especial no RCG-EM.

Excerto	Educação especial no RCG-EM
01	“Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades” (p. 41).
02	“Nesse sentido, a Política Pública Estadual para Educação Especial apresenta uma perspectiva inclusiva na qual os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação têm acesso ao ensino regular atendendo às suas necessidades específicas e garantindo a sua participação e aprendizagem” (p. 41).
03	“O AEE [Atendimento Educacional Especializado] promove a acessibilidade curricular prevendo, de acordo com as necessidades do estudante, o Atendimento; o plano de AEE; o ensino do Sistema Braille; o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o ensino do uso do Soroban; as estratégias para autonomia no ambiente escolar; a orientação e a mobilidade; o ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva; o ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); as estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; as estratégias para enriquecimento curricular; profissional de apoio; tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e guia intérprete. Com isso, as escolas poderão garantir o acesso, a participação, a interação, a autonomia e a inclusão de todos os estudantes” (p. 41).

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

A partir do que está exposto no quadro, verifica-se primeiramente que a educação especial perpassa os níveis, etapas e demais modalidades da educação brasileira, incluindo-se,

portanto, o ensino médio (excerto 1). Dessa forma, a oferta da etapa na lógica da garantia do direito à educação não pode se furtar desse fundamental aspecto. No excerto 2, vê-se que os estudantes que são público da educação especial, precisam que sejam atendidas as suas necessidades específicas, garantindo, assim, participação e aprendizagem desses sujeitos no ensino regular. O excerto 3 representa outro ponto importante trazido pelo RCG-EM, no que concerne à educação especial no ensino médio: a acessibilidade curricular. Esta, ocorre mediante a uma série de estratégias e propostas que visam atender necessidades específicas dos sujeitos que são público da educação especial, para que seja garantido o acesso à participação, interação, autonomia e inclusão de todos os estudantes. Compreende-se que a abordagem do Referencial, quanto à educação especial é mais clara e objetiva, se comparada com a da BNCC, pois faz uma descrição mais alargada do público que precisa dela e indica estratégias indispensáveis para que necessidades específicas sejam atendidas.

A forma como o RCG-EM apresenta a educação de jovens e adultos (EJA), também evidencia um distanciamento considerável com o que está posto no discurso oficial nacional do NEM. Segundo Catelli (2019), da mesma forma que a versão da BNCC do ensino fundamental, a parte dedicada ao ensino médio revela uma completa ausência da EJA, haja vista que ao longo do desenvolvimento do documento por Áreas do Conhecimento, não há qualquer menção à modalidade. Nas palavras de Catelli (2019, p. 316) “do ponto de vista curricular, os estudos recentes vêm indicando que não será possível avançar na Educação de Jovens e Adultos sem que se avance na construção de um currículo identificado com a diversidade de sujeitos demandantes da modalidade”. Os sujeitos que tem direito à EJA constituem-se em um público que não teve acesso ao sistema escolar ou que foi excluído dele por diversas situações, entre elas, a escassez de unidades escolares em regiões remotas, de mata ou que possuem os rios como principal via de locomoção; estudantes que abandonaram os estudos em razão de necessidades familiares como cuidar de filhos ou parentes, ou para provimento de renda para a família; jovens expulsos do sistema escolar por situações de violência de gênero, racial ou étnica; jovens infratores, etc.

Os sujeitos da EJA apresentam complexidade, diversidade e necessidades diferentes dos estudantes do ensino médio regular destinado para a faixa etária entre 15 e 17 anos. No caso da EJA, “certamente, a BNCC terá pouca serventia, pois é preciso definir currículos localmente, abrindo mão dos conteúdos convencionais das escolas para escolher aqueles que melhor possam fazer com que estes diversos sujeitos possam de fato avançar em suas possibilidades em termos pessoais e profissionais” (CATELLI, 2019, p. 317). Segundo Catelli (2019) dada a centralidade que a BNCC quer assumir nas políticas curriculares contemporâneas, poderia ao menos dedicar

uma parte para problematizar e especificar a EJA, ou ainda, que reconhecesse que não se aplica a essa modalidade. O “não-lugar” da EJA no NEM a torna ainda “mais marginal, uma vez que ela nem mesmo se insere no conjunto das políticas educacionais para a Educação Básica” (CATELLI, 2019, p. 315). A posição marginal da EJA ganhou um novo capítulo, segundo Catelli (2019, p. 316), quando o CNE, nas DCNEM (2018) estabeleceu que 80% da carga horária dessa modalidade pudesse ser feita a distância: “o que se avizinha é a possibilidade de fazer cursos ainda mais baratos com a participação da iniciativa privada e a redução da oferta de vagas em cursos presenciais para jovens e adultos nas redes públicas”.

Quadro 34. Educação de jovens e adultos no RCG-EM

Excerto	Educação de Jovens e Adultos no RCG-EM
01	“Na EJA, deve-se disponibilizar aos adolescentes, aos jovens, aos adultos e aos idosos o acesso aos bens socioculturais acumulados pela humanidade, [...], visando ao desenvolvimento do estudante e sua formação integral, [...] surgindo com o intuito de corrigir uma injustiça social” (p. 40).
02	“Importante ressaltar que a EJA é organizada em regime semestral ou modular, em segmentos e etapas, com possibilidade de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária exigida e, para cada segmento, há uma correspondência nas etapas da Educação Básica e carga horária específica conforme Resolução CNE/CEB nº. 1/2021” (p. 40).
03	Como a organização da EJA é distinta e regulada por legislação própria, deixa-se claro que, perante as demandas apresentadas pela Lei nº. 13.415/2017 quanto à organização do Ensino Médio, cada escola e rede de ensino que ofertar essa modalidade de EJA poderá exercer sua <i>autonomia para organizar o seu currículo</i> , podendo <i>fazer do RCG-EM um documento balizador</i> das ações de planejamento da FGB e dos itinerários, sempre adaptando-se às exigências legais para a modalidade e às demandas e características locais das escolas e de seus estudantes” (p. 40-41).

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021, ênfases adicionadas)

No excerto 1 do Quadro anterior, estão mencionados os sujeitos da EJA: os adolescentes, jovens, adultos e idosos que por diversas situações não tiveram acesso às etapas da educação básica na idade adequada. A modalidade, além de garantir que estes sujeitos acessem o conhecimento e bens socioculturais produzidos pela humanidade, precisa desenvolver formação integral e corrigir injustiças em termos de escolarização. Os excertos 2 e 3 indicam a importância de as escolas seguirem, sobremaneira, a legislação própria da modalidade, estabelecida pelo CNE. A EJA tem uma organização semestral e por módulos, diferentemente do ensino médio regular, conforme se observa no excerto 2. O excerto 3 é bem claro quanto a autonomia que a escola possui para organizar o currículo, para se adaptar às necessidades e características das realidades locais e dos estudantes demandantes da modalidade. Sendo assim, verifica-se que o RCG-EM reitera que o público-alvo e as necessidades da EJA são diversas e que há uma legislação própria que a rege. O referencial se institui como balizador, mas não como documento principal para orientar a modalidade. Desse modo, o RCG-EM, ao tornar

explícitos esses aspectos, avança em relação a BNCC, que como se viu, relegou à EJA um caráter ausente e marginal (CATELLI, 2019).

Como destacado no título da presente subseção, os temas transversais e contemporâneos recebem atenção do RCG-EM, em suas partes introdutórias. A BNCC, em sua introdução, elenca um conjunto de temas que afetam a vida humana em escala local, regional e global, os quais necessitam de uma abordagem transversal e integradora. No Referencial, percebe-se que esses temas ganham maior relevância na medida em que são explorados e explicados com mais detalhes, indo, portanto, além de uma mera listagem. Eles são apresentados como parte dos chamados fundamentos pedagógicos. Esse ponto é importante, pois indica que o RCG-EM não se restringe em descrever as habilidades e competências das Áreas do Conhecimento, mas busca fortalecer a concepção de um compromisso político/pedagógico com a sociedade em questões cruciais para a efetivação da cidadania e que precisam transversalizar o currículo. No quadro a seguir, apresentam-se os temas contemporâneos abordados pelo RCG-EM e na sequência, far-se-á a discussão de alguns deles.

Quadro 35. Temas contemporâneos e transversais no RCG-EM.

1.	Cultura gaúcha e diversidade cultural.
2.	História e cultura afro-brasileira e indígena.
3.	Educação ambiental.
4.	Educação para o consumo consciente.
5.	Ciência, tecnologia e cultura digital.
6.	Vida familiar e social.
7.	Violência contra a mulher.
8.	Saúde, sexualidade e gênero.
9.	Superação de discriminações e preconceitos como racismo, sexismo, homofobia e outros.
10.	Conscientização, prevenção e combate à intimidação sistemática (<i>Bullying</i>).
11.	Educação em direitos humanos.
12.	Direitos da criança e do adolescente.
13.	Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.
14.	Educação financeira e fiscal.
15.	Trabalho.
16.	Empreendedorismo.
17.	Educação para o trânsito.

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

Os temas transversais e contemporâneos contemplados pelo RCG-EM abrangem diversos aspectos da sociedade. Boa parte dessas temáticas estão atreladas a alguma lei, diretriz ou resolução, portanto, já são elementos que pairam as políticas educacionais e curriculares, e certamente, os PPPs e as propostas pedagógicas de muitas escolas. Esses temas notabilizam o desafio posto à escola na busca pela justiça social, emancipação, cidadania, e na conquista dos

direitos, principalmente pelas populações historicamente marginalizadas. Tendo isso em vista, é pertinente tecer algumas considerações a respeito de alguns desses temas, tendo como base a abordagem realizada no RCG-EM.

Registra-se, no referencial, uma corajosa e enfática reflexão acerca da necessidade de enfrentamento e superação de diversos tipos de violência. Como se observa, um dos tópicos aborda a questão da violência contra a mulher. O documento faz uma importante relação entre duas leis aprovadas com vistas a enfrentar essa violência, conforme quadro a seguir.

Quadro 36. Violência contra a mulher.

Excerto	Combate à violência contra a mulher
01	“Olhando para o crescente problema da ‘Violência Contra a Mulher’, foi criada, aprovada e promulgada no Brasil a Lei nº. 14.164/2021, a qual objetiva alterar o art. 26 da LDBEN (BRASIL, 1996) para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher’, trazendo para a escola o tema – Combate à Violência Contra a Mulher – como uma transversalidade a ser incluída obrigatoriamente no currículo anual” (p. 75-76).
02	“Sem dúvida, será o foco de uma discussão extremamente necessária e relevante na escola, juntamente com a Lei nº. 11.340/2006, Lei Maria da Penha, que [...] prevê cinco tipos de violência doméstica e familiar contra a mulher: física, psicológica, moral, sexual e patrimonial” (p. 76).

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

A partir do exposto no Quadro 36, compreende-se que RCG-EM coloca em interlocução a criação da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher com a Lei Maria da Penha, para gerar conscientização sobre os tipos de violência doméstica e familiar contra as mulheres. São formas de violação complexas e perversas, não ocorrem isoladas umas das outras e geram graves consequências para as mulheres. Essa temática, necessita estar presente para que a cultura de violência historicamente construída, possa ser desnaturalizada e enfrentada. Conforme está expresso no RCG-EM, o debate desta questão deve ser oportunizado, no ambiente escolar, “por constituir a realidade na vivência de muitos de nossos estudantes. Somente assim a escola poderá atuar sobre a formação do indivíduo, na busca do desenvolvimento de um “ser” que tenha consciência de suas responsabilidades como pessoa, de seus limites e de seus deveres e direitos” (RIO GRANDE DO SUL, 2023, p. 76).

Outros dois temas transversais revisitados no RCG-EM são: *Saúde, sexualidade e gênero*; e *Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, Homofobia e outros*. Segundo Carreira (2019), a BNCC e a reforma do ensino médio constituem mais um capítulo da desconstrução da agenda de promoção da igualdade de gênero na educação brasileira, um assunto repleto de tabus, preconceitos e visões equivocadas por parte de grupos fundamentalistas e religiosos que pressionaram o MEC a eliminar qualquer referência à

questão, principalmente na BNCC. Na versão homologada da Base, “a menção às questões de gênero e de orientação sexual foi suprimida do documento, com a justificativa de que, diante de tantas controvérsias, elas seriam objeto de novos debates no CNE, com a perspectiva nebulosa de, no futuro – em um prazo indefinido -, emitir normativa específica” (CARREIRA, 2019, p. 65). Ainda em conformidade com a autora, essa supressão já era constatada entre 2013 e 2014 na construção do Plano Nacional de Educação (PNE) no Senado, quando uma “aliança de grupos católicos e evangélicos pentecostais e parlamentares [...] obteve a vitória com a retirada da menção a gênero e sexualidade do PNE” (CARREIRA, 2019, p. 70).

Na BNCC-EM, “a palavra ‘gênero’ ocorre somente como ‘gêneros textuais e de discursos’ na disciplina de Língua Portuguesa, e desaparece como categoria que questiona diferenças vividas como desigualdade” (CARREIRA, 2019, p. 66). Entre os vários retrocessos causados pela supressão das expressões está a relativização de estratégias de implementação de políticas direcionadas a diminuir a evasão escolar motivada por preconceito, discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero.

O fato de não haver uma explicitação na BNCC-EM e no PNE não impede, porém, o debate sobre gênero e sexualidade na escola, pois conforme Carreira (2019, p. 76) “o direito à educação para a igualdade de gênero e sexualidade tem base legal na Constituição Brasileira (1988); na LDB; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica [...]; nas DCNEM[...]; e na Lei Maria da Penha (2006)”. Como demonstrado no Quadro 36, o RCG-EM mostra um compromisso com a legislação vigente destinada a combater, principalmente, a violência contra a mulher. A partir dos temas *Saúde, sexualidade e gênero*; e *Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, Homofobia e outros*, compreende-se que o Referencial não se omite em relação ao debate sobre gênero e sexualidade e quanto à necessidade de superação de preconceitos e diversas formas de discriminação.

Quadro 37. Gênero e sexualidade no RCG-EM.

Excerto	Gênero e sexualidade no RCG-EM
01	“[...] a escola não deve ser o espaço de reproduções dos padrões de comportamento sociais de representações estereotipadas de sexualidade. A sexualidade deve ser um assunto tratado sem tabus e preconceitos, acompanhando o processo de desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens dentro do espaço escolar e para além dele, tanto no viés da saúde, da sexualidade quanto da compreensão e do funcionamento do corpo” (p. 77).
02	“Nesse horizonte, a escola, por essa transversalidade, pode contribuir para superar introyeções culturalmente instaladas na sociedade desde a violência sexual, o respeito ao corpo, às vontades e às necessidades individuais, até as superações das discriminações de gênero e das linguagens hegemonicamente masculinizadas que reproduzem violências e descriminalizam ações contra a vida e as individualidades” (p. 77).

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

Os excertos do Quadro anterior retratam que o RCG-EM defende a escola como lugar de discussão sobre gênero e sexualidade, superando tabus e estereótipos. Além disso, destaca o papel da escola para superar introjeções culturais que tornaram hegemônicas as linguagens masculinizadas.

Quadro 38. Superação de preconceitos no RCG-EM.

Excerto	Superação de preconceitos no RCG-EM
01	“A escola é um espaço privilegiado de convivência entre indivíduos, com condições de favorecer relações e atitudes que enfrentam práticas discriminatórias e preconceituosas que violam os direitos humanos e sociais. O RCG-EM aponta para abordagens educativas, pautadas no diálogo e nas vivências como estratégias de enfrentamento e superação de discriminações e preconceitos como racismo, sexismo, homofobia e outros” (p 78).

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

No Quadro 38, buscou-se um trecho do Referencial, que está no tópico dedicado ao tema transversal *Superação de Discriminações e Preconceitos*. Veja-se que o documento faz menção a pelo menos três formas de discriminação e preconceito: racismo, sexismo e homofobia. Nas palavras de Carreira (2019, p. 78),

É fundamental nomear as diferenças vividas como desigualdades. Ao nomeá-las, se reconhecem politicamente e se tornam visíveis os sujeitos que sofrem essas desigualdades, discriminações e violências e seus processos de resistência e suas proposições; se tornam visíveis as instituições, mecanismos do sistema e os sujeitos que promovem essas desigualdades ou que se omitem dessas desigualdades, discriminações e violências, mas também aquelas que atuam para a superação dessa realidade.

Tanto a BNCC, quanto o PNE, assumem uma linguagem genérica quanto a essas questões, e reconhecem que a educação tem como uma de suas tarefas a superação “quaisquer formas de discriminação”. No entanto, conforme assinalado por Carreira (2019) quando existem desigualdades de gênero e violências associadas a não aceitação e reconhecimento da orientação sexual e identidade de gênero, bem como de cunho étnico e racial, devem ser nomeadas e identificadas para que se tenha visibilidade das causas, de quem as promove, das consequências e daquilo que se faz para superação dessas realidades. Por fim, cabe destacar que os elementos problematizados no decorrer da presente subseção indicam que a apropriação documental realizada pelos redatores para a escrita do RCG-EM, não se restringiu à BNCC, inclusive recuperando aspectos importantes de diretrizes e políticas públicas que passaram por

um processo de marginalização no contexto de formação da BNCC e da reforma do ensino médio.

4.3.4 Ressignificação da Formação Geral Básica

Na seção 2.3, o texto ateu-se em identificar o que diziam as pesquisas em relação ao NEM. Uma das críticas recorrentes versa sobre o esvaziamento do currículo da FGB e a flexibilização e retirada da obrigatoriedade de componentes curriculares considerados indispensáveis à formação dos estudantes. Conforme destacam Lima e Maciel (2018), a justificativa de que a escola não é atrativa para o jovem em razão de um currículo com muitas disciplinas ou porque os estudantes são obrigados a cursar todas elas, esconde “a questão de fundo, que é o fato de as escolas públicas se encontrarem em condições precárias de funcionamento e, portanto, essa escola, mesmo com o melhor dos currículos, não pode ser atraente, porque não oferece todas as condições para a materialização do processo de aprendizagem” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 15).

A reforma, embora tenha aumentado a carga horária da etapa, reduziu a parte da FGB em função das horas destinadas ao itinerário escolhido pelo estudante. Se antes se tinham 800 horas anuais para a etapa, totalizando 2400 horas, com o NEM, a FGB tem 600 horas anuais, pois o máximo que pode atingir nos três anos da etapa é 1800 horas. O restante da carga horária é destinada ao percurso formativo escolhido. O NEM amplia, verdade seja dita, a parte diversificada, fazendo aumentar a formação especializante. De acordo com Lima e Maciel (2018, p. 163), esse tempo não pode ser considerado “suficiente para que um estudante tenha acesso aos conteúdos mínimos das disciplinas, o que, na prática, significa expropriá-los do direito ao acesso a esses conhecimentos”. Sobre a questão da escolha por um itinerário de acordo com as preferências do estudante, é importante salientar, que “o próprio currículo deve sistematizar não só os interesses dos jovens, mas educar esses interesses, independentemente de sua condição social, confrontando-os com suas necessidades formativas e tendo em vista um projeto de sociedade” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 15).

Nesse sentido, a discussão acerca da oferta de uma educação de qualidade precisa considerar múltiplas variáveis, de ordem estrutural e histórica, de organização do trabalho escolar e das condições de trabalho dos professores e a correlação com outras políticas públicas que permitam que o jovem permaneça na escola. Caso contrário, “o aumento da carga horária desacompanhado de investimentos nesses demais aspectos não contribuirá para a qualidade do ensino e nem para a expansão da educação integral” e tendo em vista as “atuais condições das

escolas e de trabalho dos professores, o aumento da carga horária poderá até mesmo repercutir negativamente, pela falta de recursos humanos, físicos e financeiros” (MACIEL, 2019, p. 3). Além disso, conforme destacam Santos, Lélis e Vale (2020, p. 19) o desenho curricular estabelecido pelo NEM “descharacteriza a concepção de uma educação básica que deveria aprofundar os conhecimentos científicos, já que reduz a carga horária da formação geral e retira a obrigatoriedade de disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento de uma formação humana integral”. Esse ponto de vista crítico a respeito da organização curricular esteve presente nas discussões dos professores redatores, durante o processo de escrita do RCG-EM, conforme revelaram as entrevistas.

O redator PF expressou na entrevista que *“Todos os professores que estavam lá tinham críticas e, por isso, se inscreveram para participar”*, pois *“não concordavam com aquilo que estava posto”* e as *“As críticas [...] são relativas à carga horária da FGB”*. Desse modo, como se afirmou, principalmente na Seção 4.2, os redatores estavam cientes do problema inerente ao processo de reforma do ensino médio, de enfraquecimento da formação geral básica. Também, destacou-se a partir da entrevista com o redator PD, que foram utilizadas algumas estratégias para diminuir os efeitos negativos da supressão de componentes curriculares e da carga horária da FBG: *“A gente subentende que uma das formas de repor as aulas perdidas, por exemplo, filosofia e sociologia, [...] seria trazer essas disciplinas que foram prejudicadas na sua carga horária como disciplinas a serem trabalhadas dentro dos itinerários”*. Do relato de PD, tem-se, do mesmo modo, a informação de que durante a escrita do documento na parte dos itinerários formativos, fez-se a especificação do perfil do professor que iria poder ministrar o itinerário. Nesse caso, estava em questão a inquietação com o trabalho docente dos colegas que tiveram as suas disciplinas reduzidas em carga horária ou excluídas da parte obrigatória do currículo.

O redator PB também manifestou ponto de vista crítico sobre a carga horária da FBG: *“são os termos da lei, que de uma forma ou de outra, tem que se fazer cumprir, mas prejudica a construção de um conhecimento básico quando se restringe o acesso do aluno a esse conhecimento. [...] fere o princípio da lei, que diz que todos os alunos têm que ter acesso a esse conhecimento”*. Essa fala evidencia que as determinações dos dispositivos oficiais nacionais exercem um peso forte quando da construção de dispositivos com caráter estadual. Há uma tensão natural entre os mecanismos do discurso oficial e as compreensões dos sujeitos recontextualizadores, que nesse caso, buscaram brechas para suavizar alguns efeitos que do ponto de vista do grupo de redatores, seriam prejudiciais para a formação dos estudantes. Sobre esse aspecto, recorda-se que o redator PA revelou que a margem para modificar estruturas em termos de organização curricular do ensino médio era muito pequena, no entanto, foram

aproveitados espaços como a construção de uma parte introdutória substancial, a descrição e ênfase do papel de cada disciplina no interior da Área do Conhecimento, a inserção de objetos de conhecimento nos itinerários formativos com vistas a torná-los mais relacionados com a FGB. Como se observa, apesar da forte padronização que foi imposta ao RCG-EM desde o seu início, em razão dos dispositivos oficiais como a BNCC-EM, DCNEM, RECEIF, é possível identificar no documento esses aspectos narrados pelos professores entrevistados. Na sequência, far-se-á uma exposição de alguns aspectos, que em conformidade com os objetivos da seção, apontam para distanciamentos do RCG-EM quanto à BNCC-EM e às DCNEM, principalmente no que tange à uma melhor definição do papel da FGB no ensino médio.

Como se destacou ao longo do texto, uma das grandes lacunas do NEM é a flexibilização e quase exclusão de componentes curriculares até então obrigatórios no currículo da etapa. Para ilustrar a abordagem que o RCG-EM faz em relação aos componentes curriculares e, especialmente aqueles flexibilizados pela Lei n. 13.415/2017, cita-se o caso do espanhol. O Art. 3º, § 4º, da Lei n. 13.415/2017 estabeleceu que “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Nota-se, portanto, que o ensino do espanhol torna-se optativo, a critério de cada sistema de ensino e a obrigatoriedade da língua estrangeira se estende apenas ao inglês. Conforme Maciel (2019, p. 3) “apesar da importância do inglês no cenário internacional, essa opção legislativa desvaloriza enormemente o estudo da língua espanhola e o contexto cultural latino-americano”. Desse ponto de vista, tanto a língua inglesa, quanto a espanhola, são essenciais para a formação dos jovens. A primeira, em razão da sua influência em caráter global, e, a segunda, devido ao contexto regional, que demanda uma maior integração educacional, cultural e social entre os países latino-americanos.

Dito isso, cabe observar como o RCG-EM aborda essa questão. Como já se disse anteriormente, o documento dedica-se a apresentar e descrever aquelas que seriam as particularidades de cada componente curricular dentro das Áreas do Conhecimento, diferentemente da BNCC-EM, que apenas introduz a Área e estabelece as competências e habilidades sem entrar na especificidade das disciplinas. Ao se observar a Área de Linguagens e suas Tecnologias no RCG-EM, encontra-se a definição e defesa do espanhol como componente curricular de oferta obrigatória, conforme quadro a seguir.

Quadro 39. Língua espanhola no RCG-EM.

Excerto	Língua espanhola no RCG-EM
01	“Emenda Constitucional nº. 74/2018, art. 1º, § 3º [da Constituição Estadual do RS], prevê que “O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio”. Desse modo, [...], deve ser cumprida nas escolas públicas do estado gaúcho, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio” (p. 160).
02	“Além de ser fundamental para a integração com os países hispano-americanos que nos rodeiam, há a possibilidade de inserção cultural com povos e países além do Mercosul. E a inserção da Língua de Cervantes não se aplica somente às Regiões de Fronteira e Missões, mas sim a todas as regiões do Estado” (p. 160).
03	“Além de cumprir com os dispostos nas leis que regem, possibilitará que os estudantes sul-riograndenses entrem em contato com culturas, povos, costumes, tradições e ideologias diferentes – processo ímpar rumo à autonomia, ao protagonismo, ao compartilhamento de informações/letramentos, acesso às mídias digitais – bem como agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (p. 160).

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

O excerto 01 deixa claro que o documento reafirma o que está disposto na Constituição Estadual do RS, de que as escolas de ensino fundamental e médio tem a obrigação de oferecer a língua espanhola, no entanto, a matrícula é opcional. De qualquer modo, a obrigatoriedade da oferta garante que a disciplina esteja nos currículos e não seja simplesmente excluída, possibilitando assim, maiores chances para que os estudantes ampliam seus conhecimentos no âmbito da linguagem e cultura. Os excertos 02 e 03, do Quadro 34, justificam, no âmbito da formação do estudante, a pertinência do ensino e aprendizagem do espanhol para o contato com a cultura e tradição de outros povos, para uma maior integração entre os países latino-americanos, que se estende a todas as regiões do estado e não apenas a região de fronteira com esses países.

Quanto ao aspecto do espanhol o redator PD assim se expressou:

Nós lutamos para que o espanhol tivesse vez dentro do Referencial, porque mesmo que não apareça na BNCC, existe essa necessidade de nós enquanto estado que faz fronteira e nós temos uma fronteira bem longa com muitos pontos de contato, o espanhol precisa estar presente como uma segunda língua também a ser ensinada na escola.

Dessa forma, percebe-se que a ação dos redatores teve relevância para garantir “um lugar” para o espanhol no RCG-EM. Esse esforço aliado ao movimento que pressionou a Assembleia Legislativa do RS para aprovar a Emenda Constitucional 74/2018, que tornou obrigatória a oferta do espanhol, foi decisivo para que o RCG-EM fosse homologado postulando a pertinência deste componente nos currículos do ensino médio. Evidencia-se aqui, portanto, mais um distanciamento considerável entre o RCG-EM e a BNCC-EM e as DCNEM

de 2018. Entende-se, também, que o tratamento dispensado aos componentes curriculares de filosofia, sociologia, arte, literatura e educação física, no âmbito de suas respectivas Áreas do Conhecimento, também representam um compromisso do RCG-EM, com a perspectiva de assegurar a relevância de conhecimentos, saberes, habilidades dessas disciplinas para a garantia do direito do estudante a uma formação geral sólida.

Quando se abordou a questão-chave da flexibilidade na subseção 2.2.1, enfatizou-se que a BNCC-EM diluiu as fronteiras e especificidades das disciplinas, na medida em que definiu competências e habilidades como aprendizagens essenciais em cada Área do Conhecimento. Do ponto de vista da Base e do NEM, isso representaria uma inovação curricular para pôr fim ao problema da rigidez curricular e do “absurdo número de disciplinas” que não conversam entre si, tornando o currículo do ensino médio fragmentado e desinteressante. Essa concepção de interdisciplinaridade é analisada criticamente pelo professor PC, quando tematizou a razão que levou a equipe de redatores a inserir no RCG-EM uma descrição para cada componente curricular.

[...] fizemos a opção de especificar os componentes curriculares, caracterizar. Como vamos fazer interdisciplinar sem o específico de cada componente, numa realidade em que muitos professores que estão dando aula de determinados componentes que nem são formados nele. Como faz o interdisciplinar sem garantir o específico, se o professor nem é formado, nem entende direito de história, se apenas é um professor que ministra história, como ele vai entender sem uma referência segura do seu componente? Não existe possibilidade de interdisciplinaridade quando os componentes não estão claros. Essa foi uma questão que discutimos bastante e por isso, fizemos uma descrição, um texto compacto que define a especificidade de cada componente curricular (PC).

O redator PC chama atenção para o problema da inadequação docente a que muitos professores estão submetidos e compreende que a falta de formação específica já é um problema do ensino médio e que não é possível fazer trabalho interdisciplinar sem sujeitos com formação nos componentes curriculares. O tratamento dado pela Base, compreendendo os professores como professores de Área do Conhecimento e não de disciplina, nessa ótica agravaria o problema, pois a interdisciplinaridade estaria assentada em bases precárias.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Fávero e Consaltér (2018, p. 61) “a interdisciplinaridade não anula as formas do poder que todo o saber disciplinar comporta. Ela exige sim a disponibilidade para partilhar esse saber, de modo a torná-lo discursivo e acessível à compreensão de outros”. Nesse sentido, os autores defendem a necessidade de se buscar uma relação convergente entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, pois partem do pressuposto que uma não anula a outra, ou melhor, a interdisciplinaridade não objetiva anular a essência de

nenhuma das disciplinas. Ao contrário, “o olhar próprio e específico de cada disciplina”, segundo esses autores “continuará existindo, pois é este olhar de profundidade característico da especialização que possibilita o acesso privilegiado de conhecimentos básicos e valores paradigmáticos que darão sustentação a uma compreensão mais refinada de uma determinada problemática (FÁVERO; CONSALTÉR, 2018, p. 68).

A constituição de processos interdisciplinares, seguindo a perspectiva desses autores, não se dá por decreto, imposição ou por documentos, mas exige “construção, abertura, diálogo, interação (metodológica, epistemológica e ética) entre os sujeitos que dominam distintas disciplinas” (FÁVERO, CONSALTÉR, 2018, p. 68). Cabe ressaltar ainda, que “trabalhar a interdisciplinaridade na escola, na universidade ou no exercício profissional exige rigor, planejamento, articulação, compreensão epistemológica, detalhamento metodológico e, acima de tudo, sujeitos interdisciplinares” (FÁVERO; CONSALTÉR, 2018, p. 69). Por isso, as expectativas estabelecidas na BNCC-EM de uma abordagem interdisciplinar para o ensino médio, têm grandes chances de frustração. Se uma das condições para um efetivo trabalho interdisciplinar é a necessidade de sujeitos interdisciplinares, ou seja, com abertura e disponibilidade para isso, tendo em vista, que as condições de trabalho dos professores permanecem inalteradas (marcadas pela precarização), o currículo poderá ficar ainda mais desarticulado, pois as condições de trabalho e organização docente não contribuem para a interlocução dos sujeitos. Entende-se que é preciso condições objetivas e concretas para que professores possam partilhar e integrar saberes, metodologias, epistemologias, objetivos, habilidades.

O RGC-EM, como se observou até aqui, não adere totalmente à concepção da BNCC-EM de diluir as disciplinas nas Áreas do Conhecimento, pois ao descrever cada componente curricular, reconhece a importância e o valor da disciplinaridade para constituição de um currículo interdisciplinar. Esse elemento torna-se visível, na medida em que são inseridas habilidades para as Áreas do Conhecimento com “a carinha” das disciplinas, conforme relatado pelo professor PB e exposto no Quadro 22, da subseção 4.2.2. Para exemplificar o que se está discorrendo, apresenta-se, a seguir, o caso das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNST) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

Para cada habilidade da BNCC-EM de CNST, o RGC-EM adiciona habilidades específicas, associando-as aos componentes curriculares, conforme grifo da Figura 8, no entanto, sem criar um novo código. A segunda coluna assume o papel de especificar a habilidade estabelecida pela BNCC-EM, conforme é possível ver na coluna da esquerda. A

linguagem inserida pelos redatores nas “habilidades RS”, reiteradamente, evoca os componentes curriculares da Área, quais sejam Biologia, Química e Física.

Figura 8. Inserção de habilidades de Ciências da Natureza no RCG-EM.

Quadro 1 - Habilidades da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias		
Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Habilidades BNCC	Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Habilidades RS	Ano(s)
(EM13CNT101): Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.	Analisar e representar reações químicas e eventos físicos por meio das três linguagens científicas (natural, gráfica e matemática), para compreender o seu papel e importância nos locais onde ocorrem, podendo referir-se à preservação dos ecossistemas, processos industriais, agricultura e desenvolvimento dos seres vivos;	1º, 2º e/ou 3º
	Utilizar as transformações químicas, biológicas e físicas como correlação do saber científico de maneira prática, resultando na resolução de problemas do cotidiano a fim de avaliar e prever os efeitos das transformações físicas, químicas e biológicas sofridas pelos materiais na natureza ou na indústria, promovendo debates sobre os impactos desses processos no meio ambiente;	1º, 2º e/ou 3º
	Elaborar hipóteses, explicações e previsões sobre processos de purificação e de separação dos componentes dos sistemas materiais, propondo soluções para problemas ambientais ou outras demandas do cotidiano, associando conceitos químicos, físicos e biológicos;	1º e/ou 2º

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 104).

No caso das CHSA, o referencial apresenta inicialmente as competências da Área do Conhecimento na coluna da esquerda e as habilidades referentes à competência na coluna da direita tal qual definido pela BNCC-EM (Figura 9). De modo geral ao analisar as habilidades, percebe-se que o desenvolvimento delas requer saberes, conhecimentos, concepções, teorias, de todas as disciplinas que compõem a Área: filosofia, geografia, história e sociologia.

Figura 9. Competências e habilidades de Ciências Humanas no RCG-EM.

Quadro 2 - Competências e Habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Competências BNCC	Habilidades BNCC e Habilidades RS	Ano(s)
Competência 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros)	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	1º, 2º e 3º

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 133).

Na sequência das habilidades da BNCC-EM para CHSA, o referencial adiciona habilidades com final “RS” para indicar que foram construídas no decorrer do processo de elaboração do RCG-EM. As duas figuras, na sequência, foram retiradas do RCG-EM para ilustrar a abordagem feita na Área de CHSA. A habilidade (EM13CHSA108RS) da Figura 10

indica claramente uma relação com a disciplina de ensino religioso⁴⁶, bem como a habilidade subsequente. A habilidade (EM13CHSA109RS) mostra-se diretamente relacionada à filosofia.

Figura 10. Inserção de habilidades de CHSA no RCG-EM.

(EM13CHSA106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	1º, 2º e 3º
(EM13CHSA107RS) Problematizar as relações entre cultura e religiosidade, de modo a compreender como diferentes povos e nações constroem sua história a partir da diversidade das crenças e das manifestações de fé.	1º, 2º e 3º
(EM13CHSA108RS) Identificar e analisar datas comemorativas, feriados locais e nacionais com origens religiosas ou sejam referências por reconhecimento de lutas, por consciência ou por afirmação de direitos.	1º
(EM13CHSA109RS) Compreender a lógica das operações de pensamento, das argumentações e suas teses, seus sentidos e contradições para tomar decisões, fazer escolhas e comunicar-se com autenticidade.	1º, 2º e 3º

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 133).

A figura 11 mostra o complemento das “habilidades RS” associadas à competência 1 de CHSA da BNCC-EM. Quando se olha para as duas primeiras habilidades, percebe-se que claramente indicam uma relação com a filosofia. A última, por sua parte, é diretamente ligada com a sociologia.

Figura 11. Inserção de habilidades de CHSA no RCG-EM 2.

(EM13CHSA110RS) Elaborar, compreender e desenvolver argumentações com sentido para a dignidade humana e a justiça social a partir de diferentes concepções teóricas.	1º, 2º e 3º
(EM13CHSA111RS) Compreender o pensamento sócio-filosófico a partir de suas bases teóricas relacionando-as com as ações humanas e seus significados em vários contextos.	1º, 2º e 3º
(EM13CHSA112RS) Compreender e relacionar os processos de socialização e de instituições sociais na formação do sujeito, reconhecendo os motivos que aproximam e separam as pessoas em grupos sociais, a importância das relações de parentesco e de grupos que vinculam os indivíduos a determinadas relações culturais e compreensões da realidade.	1º, 2º e 3º

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 134).

Conforme registrada pelo redator PA, o espaço para ampliar e criar elementos dentro das Áreas do Conhecimento era muito restrito, em razão da padronização estabelecida pela BNCC-EM em nível nacional. Nesse sentido, o RCG-EM adota todas as competências e habilidades da BNCC-EM, acrescentando conforme se observa nas figuras anteriores, habilidades com o selo “RS”. Como se viu, um dos objetivos desses acréscimos esteve relacionado à necessidade descrita pelos redatores de dar uma maior visibilidade as especificidades dos componentes curriculares de cada Área, tendo em vista a constatação de que a BNCC-EM induz a uma fragilização da FGB na etapa do ensino médio.

⁴⁶Esse aspecto será abordado mais adiante, pois também conflui para deslocamento de sentido.

Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, o RCG-EM além dos componentes curriculares história, geografia, sociologia e filosofia, acrescenta o ensino religioso. No âmbito da BNCC, o ensino religioso está presente apenas na etapa do ensino fundamental e constitui uma Área do Conhecimento específica, portanto, não integra as Ciências Humanas. Nesse sentido, a Constituição Federal (Art. 210, §1º) prevê o ensino religioso, de matrícula facultativa, como disciplina nas escolas públicas de ensino fundamental. No RS, a Constituição Estadual define que o ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas de ensino fundamental e médio (Art. 209, §1º). Essa é a razão apresentada no referencial, para a disciplina ser inserida no documento.

Quadro 40. Ensino Religioso no RCG-EM

Excerto	Ensino religioso no RCG-EM
01	“A educação, ao almejar o pleno desenvolvimento humano, não pode omitir o conhecimento, o estudo e a pesquisa das religiosidades, dos fenômenos religiosos, como manifestações espirituais. Os fenômenos religiosos, indissociáveis da vida das pessoas, não podem ausentar-se dos estudos realizados na escola” (p. 122).
02	“O conhecimento das diferentes religiosidades e as diferentes formas de crença contribuem para desconstruir preconceitos na âncora do conhecer para respeitar” (p. 122).
03	“O olhar crítico, questionador e reflexivo das juventudes, uma vez orientado para o reconhecimento e o respeito às diferenças religiosas que envolvem a todos socialmente, inclusive daqueles não religiosos, é fundamental para qualificar relações sociais mais respeitadas e livres. É direito dos estudantes conhecer e reconhecer os princípios e fundamentos das diferentes religiões e culturas, bem como do ateísmo e do agnosticismo” (p. 123).

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

Como se observa no Quadro 40, o RCG-EM assume uma perspectiva de ensino religioso atrelada ao desenvolvimento humano integral e de valorização do conhecimento sobre as diferentes religiosidades e crenças em vista da desconstrução de preconceitos e da promoção do respeito. Além disso, afirma que é um direito dos estudantes o conhecimento acerca dos princípios e fundamentos das diferentes religiões e culturas e sinaliza para a importância de compreender o posicionamento de ateus e agnósticos. Evidencia-se, desse modo, que o RCG-EM diferentemente da BNCC-EM estabelece o ensino religioso como componente curricular do ensino médio, amparado na Constituição Estadual.

Conforme Carreira (2019), a pressão dos setores religiosos para que o ensino religioso estivesse na BNCC do ensino fundamental foi intensa e representa mais um capítulo da difícil concretização do Estado laico. De acordo com Ximenes (2019, p. 285) diferentes modalidades de ensino religioso se consolidaram no decorrer dos anos: “confessionais, interconfessionais, supraconfessionais e, mais recentemente, ‘não confessionais’, e/ou articuladas ao ensino de

história, ciências sociais, filosofia e/ou geografia”. Por um longo período as escolas públicas ofertaram ensino religioso confessional, com hegemonia do ensino cristão católico. Apesar da lenta separação entre Estado e religião, no final do século XX, com a Constituição Federal (1988) chegou-se a uma separação mais nítida, buscando garantir um Estado laico. Isso, evidentemente, colocou em xeque a modalidade confessional e proselitista de ensino religioso e, surgiram novos formatos para modificar o caráter da disciplina e justificar sua permanência nos currículos. É nesse sentido que surgem as modalidades apontadas por Ximenes (2019) como interconfessionais – em que pessoas de diferentes denominações religiosas ministram a disciplina -, e as supraconfessionais, mais recentemente denominadas de “não confessionais”, nas quais professores ministram o componente curricular sem aderir a uma denominação religiosa, mas promovendo o conhecimento do fenômeno religioso com aporte das ciências sociais, da religião, filosofia, história, etc.

O respeito ao princípio do Estado do laico e a pluralidade religiosa e não religiosa, demandam certamente uma abordagem não confessional do ensino religioso, pois “o conhecimento sociológico e filosófico sobre o fenômeno religioso, entre outras abordagens, certamente deve compor os objetivos da educação básica obrigatória do Ensino Médio” (XIMENES, 2019, p. 292). Na visão de Ximenes (2019, p. 292) “a promoção do respeito e da valorização da diferença” precisa estar engendrada na perspectiva da “educação em direitos humanos, aí compreendido o direito à liberdade religiosa. Várias dessas temáticas e abordagens, aliás, estão presentes nas competências e habilidades da BNCC”. Tendo em visto isso, o autor sustenta que “não são temas e conteúdos a serem segregados em uma disciplina facultativa que, por tal motivo, pode vir a não ser frequentada por nenhum aluno” (XIMENES, 2019, p. 292).

O autor reconhece que o modelo não confessional de ensino religioso tem se destacado desde um horizonte importante de reconhecimento da diversidade religiosa, no entanto, não se justifica com base na Constituição Federal e na LDB a presença no currículo do ensino médio como disciplina, haja vista que as habilidades previstas para o componente podem ser inseridas nos estudos de história, geografia, sociologia, arte. Nas palavras do autor, “já que é uma disciplina facultativa, nos termos da Constituição e da LDB, não faz sentido incluí-la na base curricular que expressa os conteúdos comuns nacionais, na visão dos defensores da BNCC, aqueles conteúdos indispensáveis à realização dos tais direitos e objetivos de aprendizagem (XIMENES, 2019, p. 295). Quanto ao aspecto da inserção do ensino religioso na Área de Ciências Humanas, Ximenes (2019, p. 299) afirma que é “em si uma aberração epistemológica e taxonômica que só reafirma o intento de colonização dos temas das humanidades pelo campo religioso”.

Não foi possível identificar se houve algum tipo de pressão ou interferência de grupos religiosos para que o ensino religioso estivesse contemplado no RCG-EM. O que é possível afirmar, com dados da pesquisa (entrevistas e fontes documentais), é que a disciplina consta no referencial por estar prevista pela Constituição Estadual. O que fica explícito é a abordagem “não confessional” postulada pelo RCG-EM e a tentativa de inseri-lo entre os conhecimentos obrigatórios das Ciências Humanas. Nesse ponto, segue a lógica da BNCC do ensino fundamental no sentido de defender a existência no currículo, no entanto, modifica seu lugar na estrutura do currículo, reinserindo-o como componente de Ciências Humanas. Por um lado, a oferta do ensino religioso pode vir a contribuir para a compressão do fenômeno religiosos e sua multiplicidade, mas, por outro, pode esbarrar na esfera legal, conforme ressaltado por Ximenes (2019), de que os alunos serão obrigados a cursar a disciplina sem que ela seja de matrícula obrigatória.

Constata-se, no decurso do tópico, que apresenta as contribuições do ensino religioso no RCG-EM, sintetizados no Quadro 40, uma leitura sempre positiva sobre as religiosidades, ignorando que a religião também produziu e produz historicamente injustiças, preconceitos, desigualdades, violências e que requerem um tratamento crítico-reflexivo. Ademais, questiona-se a fragilidade do ensino religioso enquanto campo epistemológico, bem como outro problema de fundo que é a insuficiente formação de professores para atuar com esse componente, haja vista a quase inexistência de cursos de formação pedagógica voltados à disciplina. O percurso da presente subseção visou destacar sentidos recontextualizados no RCG-EM no que tange à concepção e estruturação da FGB. Nesse sentido, buscou-se identificar elementos que manifestam a forma como o RCG-EM lidou com o problema do esvaziamento do currículo e a corrosão dos conteúdos obrigatórios do ensino médio. Na sequência, far-se-á um apanhado das questões desenvolvidas até aqui, com objetivo de sintetizar os “achados da tese”.

4.4 Processos recontextualizadores plurais e a mudança na política curricular

No decorrer do presente capítulo, realizou-se uma análise descritiva e interpretativa do processo de elaboração do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Cabe aqui recordar, que o problema que mobiliza a presente pesquisa é: quais deslocamentos de sentido se evidenciam em relação aos enunciados oficiais nacionais do NEM, no movimento recontextualizador que produziu o RCG-EM? Com base nas informações de entrevistas com professores redatores do documento e nas fontes documentais, apresentou-se a cronologia da construção do RCG-EM, a identificação dos campos, agências e agentes recontextualizadores

e a análise de deslocamentos de sentido produzidos no documento aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação, em outubro de 2021. Na presente seção, far-se-á, portanto, uma síntese do capítulo, objetivando tornar mais claros os sentidos recontextualizados identificados na pesquisa.

Quanto ao percurso de elaboração descrito na Seção 4.1, destaca-se que houve um prazo curto entre o início dos trabalhos da equipe de redatores e a disponibilização da primeira versão para consulta pública. Como se constatou, os redatores dispuseram de 40 dias para fazer leituras de referências documentais e teóricas, organizar as discussões e redigir o RCG-EM. Os professores entrevistados avaliaram como insuficiente o tempo disponibilizado, levando-se em conta a gama de leituras que era preciso fazer e, da mesma forma, em razão da própria natureza do documento, ou seja, seria inimaginável que num prazo tão curto fosse possível redigir um texto que seria referencial para os currículos do ensino médio de um estado. Outro ponto frisado pelos redatores foi a precariedade do chamado “diagnóstico da rede”, um instrumento previsto no caminho de implementação do NEM, realizado pela Seduc algum tempo antes do início dos trabalhos da equipe de redação. Conforme se destacou anteriormente, os redatores consideraram o diagnóstico superficial e pouco representativo da realidade do ensino médio do RS, pela baixa participação de estudantes, professores e famílias, bem como pela baixa relevância das informações geradas pelo instrumento.

Frente ao desafio de construir uma política curricular que leve em consideração os contextos e sujeitos, as principais necessidades e desafios destes, entende-se que um diagnóstico falho pode favorecer a adoção de medidas equivocadas e irrefletidas, abrindo margem para a justificação do NEM pelas razões expostas no discurso oficial nacional do NEM, sem considerar as demandas regionais da etapa.

Outro aspecto relatado e discutido ao longo do capítulo é a forte ingerência do Consed nessa primeira parte do processo de redação que culminou com a conclusão da primeira versão do documento, após a consulta pública realizada ainda no início de dezembro de 2020. As entrevistas confirmam o que vem sendo afirmado nas pesquisas,⁴⁷ de que o Consed tem direcionado à implementação dos currículos estaduais, por possuir capilaridade junto às secretarias estaduais de educação, as quais representa em âmbito nacional. Como se destacou, a agenda desse órgão tem fortes ligações com os interesses do setor empresarial, marcadas por uma visão de currículo direcionada para a preparação das necessidades imediatas do mercado

⁴⁷Ver principalmente Costa, Ruiz e Garcia (2019), Ferreira, Fonseca e Skaff (2019) e Bueno (2021).

de trabalho, flexibilização e desobrigação de disciplinas, principalmente de humanidades e artes.

Nesse sentido, existe outro elemento questionável, a celeridade da consulta pública da primeira versão, efetuada na primeira quinzena de dezembro de 2020. Conforme expresso pelos redatores, esse período marcado pela conclusão do ano escolar, no qual os professores estão dedicados ao fechamento de notas, pareceres, boletins, conselhos de classe etc., praticamente inviabiliza a participação desses sujeitos numa consulta pública de um documento com cerca de 300 páginas. Verificou-se, desse modo, que mais uma vez, uma ferramenta essencial para a participação e escuta dos sujeitos do ensino médio não recebeu a devida importância no contexto de produção do RCG-EM.

O que se percebe dessa primeira fase do RCG-EM é a baixa participação na consulta pública e a pressão para cumprir protocolarmente a elaboração do documento, sem considerar o tempo necessário para elaboração de um referencial curricular. A primeira versão ficou marcada pela superficialidade e fragmentação do documento, definido nas palavras do redator PA como uma “colcha de retalhos”. Marcou, também, esse primeiro momento do RCG-EM, a baixa representatividade nos instrumentos que teoricamente deveriam possibilitar a participação de professores, estudantes e famílias na estruturação da política. De modo geral, a celeridade com que se produziu a primeira versão, em boa parte, esteve associada às pressões do Consed, que, conforme revelaram os redatores, estabeleceu as metas e prazos, bem como o controle e a cobrança quanto ao seu cumprimento.

Na sequência do processo de elaboração entra em ação uma agência, que, por sua vez, exerceu um papel fundamental na redação do documento, o CEEed-RS. A principal atitude destacada sobre o papel dessa agência foi a interlocução com entidades representativas do campo educacional para que pudessem analisar criticamente a primeira versão do documento e encaminhar sugestões para aperfeiçoar o texto. Conforme relatado pelos professores, as contribuições das entidades consultadas pelo CEEed-RS foram de suma importância e mais robustas que as advindas da precária e célere consulta pública realizada pela Seduc. O papel do CEEed-RS, oportunizou uma pluralidade maior de vozes e contribuições de sindicatos de professores, associações de pesquisa, fóruns representativos, faculdades de educação, entidades estudantis, enfim, uma nova oportunidade de escutar os sujeitos escolares em suas diversas formas de organização.

No decurso do capítulo, defende-se que a atuação do CEEed-RS foi crucial para ampliar o leque de participações no RCG-EM, aperfeiçoar o documento e, certamente, para dinamizar ainda mais o movimento de recontextualização. Como se observou na exposição da perspectiva

analítica da recontextualização, quanto maior a pluralidade de campos e agentes recontextualizadores, maior é o potencial de transformação e mudança de um discurso ou texto em seu processo de deslocamento de um contexto ao outro.

Na Seção 4.2, tomando por referência o modelo do dispositivo pedagógico de Bernstein (1996; 1998), realizou-se a descrição e reflexão sobre o contexto recontextualizador do RCG-EM. O contexto de recontextualização envolve pelo menos dois campos, o oficial (CRO) e o pedagógico (CRP). A pesquisa buscou identificá-los no processo de elaboração do Referencial, ficando evidente que apesar das distinções e interesses diferentes, não há um discurso homogêneo dentro desses campos e em diversos aspectos, registraram-se inter-relações. A Seduc delegou inicialmente ao Consed a coordenação dos trabalhos de produção do documento, e só posteriormente à conclusão da primeira versão, assumiu um papel de maior protagonismo. O campo pedagógico esteve primeiramente representado pelos professores redatores, e, mais tarde, foi ampliado em razão da mobilização do CEEEd-RS - uma agência do campo oficial - que foi responsável pela inclusão de agências e agentes do campo pedagógico, possibilitando uma pluralidade maior de visões e vozes na escrita do RCG-EM.

O contexto recontextualizador ficou evidente, também, em razão da existência de um discurso oficial (conjunto de expressões, ideias, noções, enunciados) que circunda a política do NEM. Esse discurso foi tomado pelos agentes como base para escrever o RCG-EM, em outras palavras, foi recontextualizado. As entrevistas demonstraram que o grupo de redatores se concebia como progressista e com uma visão escolar de emancipação humana, advinda, em boa medida, da realidade da escola pública, na qual, estavam inseridos. Essa pertença foi fundamental, como afirmado pelos professores, para o grupo ter consciência da necessidade de repensar muitos aspectos oriundos, principalmente da BNCC-EM, entre elas a questão das habilidades e a própria abordagem da FGB, que compreendiam estar prejudicada na organização curricular do NEM.

Nesse sentido, enfatizaram-se os posicionamentos manifestados pelos professores redatores quanto aos aspectos gerais do NEM e com relação ao processo de elaboração do RCG-EM que estavam fazendo parte. Foi possível identificar diversos aspectos das concepções dos redatores, apresentados, principalmente, na subseção 4.2.2. As entrevistas revelaram que os redatores curriculares possuíam uma visão crítica no que diz respeito a diminuição da carga horária destinada à FGB, a possibilidade de ensino a distância e a dificuldade estrutural de assegurar a escolha de itinerários aos estudantes.

A determinação e detalhamento da BNCC-EM com relação às Áreas do Conhecimento também foi um aspecto mencionado pelos professores como empecilho para construir um

referencial mais contextualizado, pois havia pouco espaço para novas inserções. Mesmo assim, em todas as Áreas foram acrescidas habilidades mais específicas. Nesse sentido, na ótica dos redatores entrevistados, a autonomia do RCG-EM quanto à BNCC-EM e outros documentos oficiais nacionais é relativa, porque o discurso oficial já chegou bastante delimitado com pouco espaço para criação. Além disso, constatou-se o temor dos redatores frente a marginalização da discussão das condições de trabalho dos professores, destacando a realidade precária dos contratos emergenciais, do alto índice de esforço docente e da inadequação entre a formação do professor e o componente curricular em que atua. Verifica-se, dessa forma, que os apontamentos críticos da literatura especializada, apresentados no primeiro capítulo, de alguma forma se fazem presentes nas concepções e posicionamentos dos professores redatores do RCG-EM, que, por sua vez, demonstraram clareza quanto às contradições e dilemas inerentes ao NEM.

As percepções e posicionamentos dos professores redatores carregam um potencial de mudança e transformação, pois sugerem que existem questões do NEM que poderiam ser diferentes. As compreensões críticas não significaram necessariamente que o RCG-EM tenha resolvido os problemas apontados pelos redatores, no entanto, como se viu na Seção 4.3, há distanciamentos significativos entre o que está na BNCC-EM, DCNEM, RECEIF e outros documentos, e o que o RCG-EM apresenta. Observando-se os dados oriundos das entrevistas e os distanciamentos de sentido identificados no documento do RCG-EM, compreende-se que os professores redatores exerceram uma função importante no processo recontextualizador, no processo de hibridização e adição de sentidos. Os sentidos recontextualizados, identificados na análise, dizem respeito a compressão da etapa, do professor e do estudante. Ao longo do capítulo, esses aspectos foram apresentados em conjuntos, em quatro subseções.

Os primeiros sentidos recontextualizados evidenciados são o reconhecimento que o RCG-EM faz do professor como autor do currículo e a relevância atribuída ao PPP - Projeto Político Pedagógico - (subseção 4.3.1). A pesquisa mostra que há distanciamentos entre a abordagem que o RCG-EM faz do professor e aquela observada na BNCC-EM. Verificou-se que as menções ao trabalho ou papel do professor no âmbito da Base está restrito à adequação e alinhamento aos pressupostos da política. Nesse sentido, afirmou-se, no decorrer do capítulo, que o professor não é concebido como autor, sujeito e protagonista do currículo, mas um ser que precisa ser formatado e padronizado para que as listas de habilidades e competências sejam aplicadas na escola. Ao analisar o RCG-EM, identificou-se um distanciamento considerável quanto ao aspecto em tela. Primeiro, o documento enuncia que os professores precisam ser reconhecidos em sua *práxis*, como sujeitos que pensam e avaliam a prática com auxílio da teoria

e vice-versa. Segundo, indica que os objetivos mais gerais do RCG-EM só se tornarão possíveis se houver investimentos de infraestrutura nas escolas, em recursos humanos e na formação continuada dos professores. Sinaliza, também para o investimento social focado na trajetória do professor, em que seja possível assegurar a ele o tempo para planejar, estudar, pesquisar para que não seja estritamente um agente entregador de pacotes “formativos”, mas, construtor de saberes.

O reconhecimento do PPP, no contexto do RCG-EM, representa outro elemento significativo. Como se verificou, tanto a BNCC-EM, quanto as DCNEM de 2018, omitem a necessidade do PPP, que é considerado ferramenta fundamental para a autonomia da escola e para a integração entre proposta pedagógica, currículo, avaliação e função social da escola. O RCG-EM destaca que as redes e escolas possuem autonomia e liberdade para construir de modo participativo o PPP. Esse enunciado mostra uma retomada da linguagem das DCNEM de 2012 e indica uma diluição dos objetivos padronizadores e de controle inerentes as Diretrizes de 2018 e à BNCC, que como se viu, sequer mencionam o PPP.

Outro ponto que sofre adições e hibridizações de sentido é a abordagem do projeto de vida (subseção 4.3.2). Na BNCC-EM e nos RECEIF, o projeto de vida aparece muito relacionado com o empreendedorismo e associado à criação de produtos, serviços, ou seja, a um modelo empresarial centrado em projetos individuais e competitivos, desvinculados de uma perspectiva de justiça social. Embora o RCG-EM assuma uma abordagem mais radical, transformando o projeto de vida em disciplina, nota-se que os sentidos ali expressos quanto a sua função no currículo, indicam um importante distanciamento com aquilo que está enunciado nos RECEIF e na BNCC-EM. Constata-se, no Referencial, uma relação entre projeto de vida, protagonismo, cidadania e emancipação. A ênfase na categoria “emancipação”, também na descrição do projeto de vida, soma-se à reflexão presente no RCG-EM sobre o domínio teórico e prático do trabalho, fundamentais para que os sujeitos compreendam de modo crítico a precarização das condições de trabalho contemporâneas. O RCG-EM, ao explicar a dimensão profissional do projeto de vida, indica que os jovens precisam de uma escolarização que os leve a questionar o mundo e o mercado de trabalho e não apenas adaptação a eles.

O terceiro conjunto de sentidos recontextualizados foi abordado na subseção 4.3.3 e diz respeito às modalidades de ensino médio e a presença dos temas contemporâneos e transversais. Viu-se que a abordagem que a BNCC-EM faz da educação especial é limitada e superficial, não reconhecendo a diversidade e as necessidades específicas do público dessa modalidade. No RCG-EM, está explicitada uma perspectiva mais abrangente, que reconhece o direito de participação e aprendizagem dos sujeitos da educação especial no ensino regular. Destacou-se

na reflexão, que uma das preocupações centrais expostas no RCG-EM é acessibilidade curricular, que ocorre com estratégias e propostas que visam atender as necessidades específicas dos sujeitos, garantindo acesso, participação, interação, autonomia e inclusão de todos os estudantes.

Quanto à EJA - educação de jovens e adultos - o RCG-EM a recoloca como modalidade que integra a diversidade do ensino médio e como fundamental para assegurar o direito à educação às parcelas da população que por diversas causas não puderam cursar a etapa na idade adequada. Marginalizada e sequer citada na BNCC-EM, a EJA ganha espaço no RCG-EM a partir de uma perspectiva de garantia da adaptação curricular de acordo com as necessidades e realidades locais dos estudantes demandantes da modalidade. O Referencial se apresenta como balizador, mas não como documento principal, haja vista que a EJA é regida por um conjunto de normatizações próprias que devem ser seguidas.

Ainda nesse tópico, se destacou a relevância dos temas contemporâneos e o visível compromisso político pedagógico com a transformação da sociedade induzido pela abordagem que o RCG-EM adotou em descrever esses temas e sua relevância para o trabalho pedagógico. Constatou-se que o RCG-EM, diferentemente da BNCC-EM, não se omitiu quanto ao papel que a escola ocupa na superação da violência contra a mulher, na agenda de promoção da igualdade de gênero e no enfrentamento de violências e preconceitos como a homofobia, racismo, sexismo e outros. Temas interditados no discurso nacional do NEM, pela forte pressão dos setores reacionários, conservadores e religiosos.

Outro sentido recontextualizado é a ressignificação que o RCG-EM faz em relação ao papel da FGB – formação geral básica (4.3.4). Tanto as pesquisas retratadas no início do trabalho, quanto as informações das entrevistas com os professores redatores, enunciaram uma das principais lacunas do NEM, qual seja, a fragilização da FGB e a conseqüente corrosão do direito à educação básica a partir desse problema. Os aspectos abarcados na análise mostram que o Referencial apresenta elementos que, ao menos, em parte, tentam suprir essa lacuna. O documento, diferentemente da BNCC-EM, faz uma descrição de cada componente curricular dentro das Áreas do Conhecimento, dando espaço ao espanhol, filosofia, arte, literatura, todos componentes flexibilizados no NEM. Além disso, destacou-se a inserção de habilidades específicas, além daquelas previstas pela BNCC-EM para cada Área do Conhecimento, estando relacionadas com as disciplinas. Concluiu-se que, com relação à FGB, o RCG-EM indica ser equivocada a ideia de que uma abordagem flexível e interdisciplinar do currículo passe pela diluição das fronteiras e especificidades das disciplinas, mas, justamente, pela abertura do saber especializado e dos sujeitos para o diálogo e partilha de saberes. Entretanto, apesar de valorizar

os conhecimentos e especificidades de cada componente curricular, no âmbito da FGB, o referencial não modifica o problema da redução da carga horária de componentes prejudicados pela reforma. Desse modo, não há necessariamente deslocamentos de sentido ou transformações, mas adições e hibridizações que modificam a compreensão da FGB, sem alterar o núcleo central da reforma.

Essa síntese, em nada substitui o que foi exposto na Seção 4.3, apenas recupera os principais tópicos para tornar mais explícitos os achados da pesquisa. O enfoque adotado no processo de análise primou pela identificação de distanciamentos de sentido gerados pelo RCG-EM. Apesar dos deslocamentos evidenciados e tematizados ao longo do capítulo, deve-se reconhecer, também, que o Referencial adere a muitos aspectos dos dispositivos oficiais nacionais do NEM. Pode-se mencionar aqui a adoção integral das competências e habilidades da BNCC-EM para as Áreas do Conhecimento, as quais, como expressado pelos redatores, não foi possível alterar, mas apenas acrescentar algumas habilidades com o selo “RS”. Apesar de postular significados alternativos para alguns termos-chave, de modo geral, o RCG-EM enuncia a importância do empreendedorismo, da formação especializante por itinerário e compartilha a crença de que o ensino médio será transformado pela mudança curricular. Por mais que tenha havido uma perspectiva de adesão de boa parte dos pressupostos do NEM, por parte do RCG-EM, os sentidos recontextualizados identificados indicam que os sujeitos são forças ativas na mudança e transformação do discurso e, por consequência, da política curricular, na medida em que esta transita de um contexto a outro.

Os dados produzidos no decorrer da pesquisa, seja pelas fontes documentais, seja pelas entrevistas, permitiram reconhecer a existência de campos recontextualizadores, formados por agências e agentes que por sua vez disputaram estratégias, conceitos, propostas, modelos a partir de diferentes interesses e, também, a partir de realidades educacionais distintas. Nesse aspecto, de acordo com Morais e Neves (2007, p. 122), o modelo do dispositivo pedagógico de Bernstein “sugere que a produção e reprodução do discurso pedagógico envolvem processos extremamente dinâmicos”. Os princípios dominantes ou o discurso oficial de uma reforma educacional, apesar da aparente consensualidade e estabilidade estáveis, carregam em si posições conflituosas, contraditórias e potenciais. Quanto a isso, o processo de constituição do NEM em âmbito nacional, embora tenha se consolidado e se tornado hegemônico, sendo legitimado em várias instâncias, com lei específica, portarias, resoluções, carrega em si contradições, posicionamentos críticos, manifestações contrárias, resistências que acompanham a política desde muito antes da publicação da MP 746/2016, pois, como se verificou no breve histórico da reforma, diversas entidades do campo popular da educação, buscaram uma

participação nas discussões e arenas de disputas em diferentes momentos a partir de 2013, quando se postulava as premissas do NEM em comissão da câmara dos deputados.

Da mesma forma, quando o discurso passa por processos de recontextualização, “há sempre fontes potenciais ou reais de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do CRO, entre os diversos agentes do CRP e entre o contexto primário do aquisitor e os princípios e práticas da escola” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 122). Nesse sentido, os quadros apresentados no decurso do presente capítulo, indicam a existência de fontes potenciais e reais de conflito, resistência e inércia entre os agentes do CRO, composto principalmente por gestores da Seduc, assessores do Consed e conselheiros do CEEEd-RS, bem como entre agentes do CRP, constituído por professores redatores, pesquisadores de universidades e representantes de entidades de estudantes e profissionais ligados a educação. As percepções dos professores redatores, que estiveram em destaque até aqui, demonstram que a forma como operaram e trabalharam com os dispositivos oficiais, sempre levou em consideração a experiência pessoal, acadêmica e profissional, os desafios escolares enfrentados na prática por eles, que não raras vezes são confrontados com as expectativas e desejos do discurso oficial do NEM, amplamente disseminado.

Outro elemento importante do dispositivo pedagógico, nas palavras de Moraes e Neves (2007, p. 122) é que os agentes recontextualizadores “podem sentir-se incapazes ou relutantes em reproduzir o código de transmissão educacional subjacente ao discurso pedagógico oficial. É este dinamismo que permite que a mudança tenha lugar”. Essa possibilidade ficou explícita nos relatos dos professores, que afirmam em várias ocasiões contrariedade e dificuldade em aceitar alguns pressupostos e postulados advindos no discurso oficial nacional do NEM, tomado como referência para a elaboração do RCG-EM, seja por não compatibilizarem com aspectos específicos ou por compreender que, na prática, não seriam possíveis de efetivação.

Por fim, como já afirmado anteriormente, na parte em que se expôs a perspectiva analítica da recontextualização (seção 3.2), um dispositivo pedagógico que “ofereça maiores possibilidades de recontextualização, através de um maior número de campos e contextos envolvidos, e/ou uma sociedade caracterizada por um regime político pluralista, pode conduzir a um grau mais elevado de recontextualização e, portanto, a um maior espaço de mudança” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 122). Sendo assim, é possível afirmar que o processo de elaboração do RCG-EM, na medida em que teve a ampliação de agências e agentes diretamente envolvidos, e ao passo em que se estabeleceu um tempo maior para discussão e reformulação, também aumentou o grau de recontextualização, que, certamente, possibilitou as adições de sentido evidenciadas no decorrer do presente estudo. Não é objetivo da investigação fazer uma

defesa do RCG-EM e, também, não se tem a pretensão de esgotar a análise acerca dos sentidos recontextualizados. A amplitude do documento, bem como a complexidade do processo de sua elaboração, são um campo fértil para novas abordagens de pesquisa.

5. CONCLUSÃO

A escrita da conclusão, em muitos casos é uma despedida, um fechamento, um adeus. O que se busca fazer aqui é um “até logo”. Sabe-se que, em razão da dinamicidade das políticas educacionais, é impossível esgotar a investigação de um tema, problema, ou objeto de pesquisa em um campo que é desafiador devido as suas várias possibilidades investigativas. O percurso de pesquisa e escrita da tese não foi trilhado solitariamente. Contou com boas, instigantes e desconcertantes companhias. Recordar-se das longas e intermináveis conversas com colegas e amigos de mestrado e doutorado, nas quais se buscava justificar a importância da pesquisa sobre o NEM e seus desdobramentos em realidades mais próximas das quais se vive. Da mesma forma, os ouvidos atentos e o olhar apreensivo do orientador também se fizeram presentes nos primeiros passos desse caminho; este, quando convencido de que valeria a pena encarar tal empreitada, não raras vezes, mostrou-se mais eufórico que o próprio orientando.

Impossível chegar aqui e não reconhecer as pessoas que nesses quatro anos de doutorado emprestaram seu tempo, seus ouvidos, tiveram paciência e compreensão. O período foi de muitas angústias, sendo a principal delas, a Pandemia de Covid-19. Ela gerou muitos impactos, mudou as formas de relação, das próprias aulas do curso de doutorado, o funcionamento dos grupos de pesquisa. Apesar de tudo isso, o período do curso de doutorado foi de muito crescimento pessoal e de uma maior aproximação com o “ser pesquisador”. Como dito anteriormente, sempre se fez esse percurso intersubjetivamente, mesmo que em muitos casos, o isolamento, o silêncio e a reclusão fossem necessários para a tese se tornasse possível. Uma das lições do processo formativo do curso é que a pesquisa conduz o sujeito a um inevitável conhecimento de si, além, é claro, do conhecimento dos temas, problemas, objetos que investiga.

Agora, abre-se espaço para falar de outras amizades, muitas vezes restritas ao pensamento do pesquisador, como se estivessem em um diálogo silencioso. O pesquisador tem um poder que lhe é próprio de convocar interlocutores e colocá-los numa mesma câmara em seu pensamento. Esse poder decorre das leituras, resumos, fichamentos, mapas conceituais, ensaios, enfim, do próprio processo de vasculhar referências nos inesgotáveis bancos digitais e físicos em que o conhecimento produzido encontra-se disponível. Com medo de criar uma sala de diálogo com poucas pessoas, o pesquisador pede ajuda aos “seus conhecidos” para que convidem outros autores. Isso quer dizer que existem leituras e autores que levam a outros escritores, outras obras, teorias e conceitos. É verdade, também, que o pesquisador precisa assumir o risco de possíveis desentendimentos, confrontos, rixas entre seus convidados. A sala,

passa a ficar povoada por seres mais conhecidos, outros menos, mas o que importa é que mesmo que seja um diálogo silencioso, que ele ocorra. A banca de qualificação da tese é um ponto de inflexão interessante. Geralmente aconselha o doutorando a não misturar as ideias de alguns autores convidados, ela sugere, portanto, que a “sala dos convidados” seja composta por autores e teorias, que contribuam com os propósitos da pesquisa. Além disso, solicita que o pesquisador faça novos convites para que a pesquisa tenha mais coerência e aprofunde melhor os conceitos.

Dos muitos autores convidados no decurso da tese, destaca-se o quanto são importantes. Não fossem as ressalvas e ponderações das pesquisas sobre o NEM, abundantemente presentes em diversos periódicos de educação, coletâneas, livros, etc., certamente se estaria implementando a reforma do ensino médio de um modo acrítico, ingênuo, desumanizado, sem levar em conta o que pensam os sujeitos escolares desta etapa. Da mesma forma, as pesquisas, igualmente ingênuas, seriam, se ignorassem as vozes dos que se dedicam cotidianamente a “desvelar” os mais diferentes interesses e impactos de uma reforma educacional.

Sem dúvida, um dos principais convidados foi Basil Bernstein. Talvez tenha sido aquele amigo que não mostra facilmente o que pensa, não entrega tudo na primeira conversa. Ele requer tempo, parece buscar uma longa companhia, longas horas de diálogo, quer ser escutado novamente. Usa palavras difíceis, faz o interlocutor sofrer para que se faça entender, e, nesse sentido, mais parece um inimigo. Por certo, quando se quer avançar numa amizade, mesmo que ela pareça difícil, faz-se um esforço e se tenta novamente. Passados os momentos de raiva, de indignação, de angústia da incompreensão, vai-se até outros amigos para que possam apaziguar as relações. Esses amigos (comentadores e pesquisadores que já operam com a teoria de Bernstein) tentam te explicar em palavras “mais fáceis” o que ele quer dizer. Nesse caso vem a calma, a sensação de alívio, a tranquilidade de que, pelo menos, alguma coisa se entendeu. Logo depois, a inquietude retorna, após uma nova conversa com esse novo amigo que fala outras coisas, e elas parecem ainda mais difíceis. As companhias teóricas e conceituais nesse percurso de produção da tese inquietam, desconcertam, fazem olhar para o real com outros olhos, ou outras lentes, melhor dizendo. Nesse caso, são presenças necessárias, mesmo que apenas no pensamento.

Não há como concluir o presente texto sem reconhecer a importância do diálogo realizado com os professores redatores. As entrevistas foram essenciais para aproximar os objetivos, interesses da pesquisa e os postulados teóricos, da realidade e, principalmente, da política curricular em questão: o RCG-EM. Não são meros informantes ou objetos, mas sujeitos da pesquisa, sem os quais muitos detalhes e muitos desdobramentos do estudo não teriam sido possíveis. Essa primeira parte da conclusão, permeada por algumas metáforas, tem o simples

objetivo de agradecer e reconhecer as companhias desse percurso. Elas foram essenciais para se chegar até aqui. Ao leitor que acompanha a presente reflexão, apela-se para que seja paciente e compreensivo a essa parte da conclusão, pois não está em linguagem acadêmica. Não se poderia concluir sem expressar esses sentimentos, que acompanham o pesquisador e a pesquisa, há mais ou menos 48 meses.

Dito isso, pede-se mais um pouco de paciência ao leitor para as linhas que seguem. A pesquisa sempre esteve guiada pelo propósito de compreender o processo de recontextualização intrínseco ao Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Desse modo, o princípio de recontextualização de Bernstein (1996; 1998) acompanhou a investigação, de tal modo que os passos e procedimentos sempre estiveram relacionados a essa perspectiva analítica. Conforme assevera o autor “todo discurso é um discurso recontextualizado, [...] e seus subsequentes textos são ideologicamente reposicionados no processo de sua transformação do campo original de sua produção ou existência para o campo de sua reprodução” (BERNSTEIN, 1996, p. 280). Consequentemente, a recontextualização, ao mesmo tempo em que permite a reprodução, abre a possibilidade da mudança, pois se constitui sempre da apropriação de um texto ou discurso e sua relocação em novas bases sociais e contextos.

Com base nisso, cabe recordar que a pergunta que mobilizou a pesquisa foi: quais deslocamentos de sentido se evidenciam em relação aos enunciados oficiais nacionais do NEM, no movimento recontextualizador que produziu o RCG-EM? A busca por respostas a essa questão exigiu alguns passos característicos da perspectiva analítica adotada. Conforme Silveira, Silva e Oliveira (2022) uma investigação sobre recontextualização precisa iniciar pelo reconhecimento do campo oficial (CRO), por meio de uma análise documental sistematizada dos textos da política, em especial de seus dispositivos normativos. O estudo de revisão documental exposto, principalmente, no capítulo inicial, foi realizado observando-se esse importante passo metodológico de compreender os principais termos e enunciados do discurso oficial do NEM. O trabalho com as fontes oficiais exigiu atenção às expressões-chave que fundamentam o discurso oficial, pois enunciam os sentidos e finalidades da educação, visam produzir consensos e representam uma parte considerável da política em discussão.

Discursos e textos, como afirma Bernstein (1996; 1998), estão sujeitos a várias possibilidades de recontextualização. Nesse sentido, foi preciso dar outro passo importante na pesquisa, o reconhecimento da atuação do CRP, formado, principalmente, por pedagogos e demais professores de escolas e centros universitários de educação, das revistas especializadas, das fundações de pesquisa, autores de material didático, etc. Em primeiro lugar, importa salientar que o campo pedagógico oferece um conjunto de informações, dados, hipóteses,

críticas e inquietações acerca da política educacional, especialmente por meio das pesquisas que são socializadas em vários meios. Como foi dito, nenhum tema é uma mata virgem aguardando um desbravador. Por isso, foi realizada uma incursão em pesquisas publicadas para compreender o que dizem sobre a reforma do ensino médio.

Em segundo lugar, o reconhecimento do CRP, leva inevitavelmente a compreender que agentes e agências desse campo são, também, responsáveis pelo deslocamento do discurso. As leituras e interpretações que os sujeitos fazem, produzem significados diferenciados, na medida em que interagem com o material dos dispositivos normativos. Dessa forma, lembrando o que afirma Silva (2014, p. 6) “a leitura dos textos oficiais é compreendida como um processo partilhado e contrastante, e, portanto, não homogêneo, caracterizado por distintas práticas de apropriação que geram as representações constitutivas das mudanças”. A partir desse indicativo, a pesquisa realizou uma descrição do contexto recontextualizador, de seus campos, agências e agentes, identificando a processualidade envolvida no movimento que gerou o RCG-EM. Fez-se uma reconstituição do percurso de elaboração do documento com base nos dados das entrevistas e dos documentos analisados. A caracterização do CRO e do CRP, das inter-relações entre ambos, além de uma compreensão dos principais acontecimentos do período de redação do documento, com auxílio dos professores redatores entrevistados, possibilitou um olhar para os posicionamentos, tensões, fatos e procedimentos que tornaram possível a construção do Referencial. Sempre se buscou compreender o processo, o itinerário de elaboração, para que fosse possível uma melhor compreensão do resultado, qual seja, o documento homologado.

Identificado o processo, os campos, as agências e os agentes, foi possível, então avançar no entendimento do movimento recontextualizador, caracterizando os distanciamentos de sentido do RCG-EM em relação ao discurso oficial nacional do NEM. Como afirma Bernstein (1996, p. 270) a transformação de textos e discursos “é regulada por um princípio de *descontextualização*”, que se refere “a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e relocado. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto”. O próprio texto é “modificado por um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração” e, por fim, “reposicionado e refocalizado”.

A pesquisa chegou, portanto, a quatro conjuntos de sentidos recontextualizados, os quais foram apresentados e analisados nas Seções 4.3 e 4.4. Sem querer alongar mais essa exposição, far-se-á apenas uma rememoração dos deslocamentos identificados na análise e que são, em última instância, a resposta ao problema pesquisa. Primeiramente, demonstrou-se que a concepção do professor no RCG-EM, como autor do currículo, produtor de saberes e sujeito da

práxis, significa uma hibridização de sentido com aquela identificada na BNCC-EM, que define o professor como sujeito adaptável e padronizado, unilateralmente alinhado ao currículo por habilidades e competências. Ainda nesse conjunto, viu-se que o RCG-EM retoma a importância do Projeto Político Pedagógico, praticamente ignorado na BNCC-EM e nas DCNEM (2018), uma ferramenta fundamental para situar a escola ante o desafio de transformação social. O segundo conjunto diz respeito a abordagem relativa ao projeto de vida, que também revela sentidos adicionados e hibridizados em relação ao discurso oficial, ao postular a relação desse com a emancipação e superação de uma visão estreita de reduzir o projeto de vida ao empreendedorismo.

Por terceiro, verificou-se que o RCG-EM não se omite com relação aos desafios suscitados pelas diferentes modalidades de ensino médio, que colocam em questão a pretensão padronizante da BNCC-EM. Para garantir o direito à educação não basta apenas igualar o currículo, mas assegurar o acesso e o atendimento das necessidades específicas dos públicos que demandam as diferentes modalidades. Destacou-se nesse conjunto, também, a coragem do Referencial em postular a necessidade de enfrentamento da violência contra a mulher, do sexismo, racismo, da homofobia e o reconhecimento da luta pela igualdade de gênero, temas interditados e praticamente ausentes nos documentos oficiais nacionais que estruturam o NEM. Por fim, o quarto conjunto abordou a ressignificação buscada no RCG-EM quanto à formação geral básica, fortemente delapidada na BNCC-EM e no processo de reforma do ensino médio. Tanto a formação propedêutica, quanto a de caráter profissional ou técnico, necessitam, segundo abordagem do RCG-EM, uma formação geral que possibilite o domínio teórico e prático do trabalho, da cultura, da ciência, da vida social, não sendo possível justificar a diminuição de seu papel na formação dos sujeitos.

Ressalta-se que esses resultados se devem, em boa medida, ao trabalho do CRP, principalmente pela ação dos professores redatores, que conforme revelaram as entrevistas, a partir de seus posicionamentos, concepções, da base social que constituíram, fizeram inscrições, disputaram conceitos, espaços, ideias, que permitiram ao RCG-EM apresentar distanciamentos significativos, quando comparado a outros documentos, entre os quais a BNCC-EM, RECEIF, DCNEM. Certamente, o processo de construção do Referencial não se restringiu a um procedimento protocolar, como queria o Consed, haja vista a celeridade e curto prazo estabelecido por esse órgão, enquanto esteve liderando o processo. A atuação do CEEEd-RS, como se pontuou ao longo da pesquisa, foi essencial para que o campo pedagógico fosse ampliado com as leituras críticas dos cursos de formação de professores, de pesquisadores, entidades representativas do campo educacional, e fortalecesse o trabalho dos redatores. A

intervenção do CEEEd-RS exigiu da própria Seduc um maior compromisso com o RCG-EM e um tempo maior de elaboração, que perdurou até o fim de 2021.

Tem-se a consciência de que o processo investigado na presente tese representa a transição de um texto no interior dos campos recontextualizadores oficial e pedagógico. Isso significa que o discurso e o texto podem passar por novas transformações, na medida em que forem ativados no contexto da reprodução dos adquirentes, ou seja, na prática pedagógica. Dessa forma, no âmbito da escola os textos e discursos serão deslocados e reposicionados novamente, ao passo que o discurso entrar em relação com aquela base social. Como asseguram Moraes e Neves (2007, p. 122) “quando discursos pedagógicos produzidos ao nível dos campos de recontextualização oficial e pedagógica são inseridos no nível de transmissão, eles podem sofrer ainda um processo de recontextualização, que depende do contexto específico de cada escola e da prática pedagógica de cada professor”. Sendo assim, novas pesquisas e desdobramentos fazem-se necessários para captar esses processos e movimentos. Por isso, o início da conclusão alertou que o presente estudo significa um “até logo”. O projeto de pesquisa, no qual a presente tese se ancora, já possui dados e produções sobre o NEM nas escolas. Espera-se, assim, que a análise aqui exposta, possa contribuir com esses estudos do grupo e de modo mais abrangente com o campo de pesquisa em políticas curriculares.

A reforma do ensino médio exige continuidade das pesquisas pelos motivos já citados, mas, também, pelos novos desdobramentos dessa política, que ganhou um novo capítulo em 2023. Enquanto essas linhas são escritas, as discussões acerca do NEM são retomadas no MEC, com uma forte pressão do campo popular da educação para que a medida seja revogada pelo governo Lula, eleito em outubro de 2022. O Consed e as fundações empresariais que defendem a reforma atuam para serem feitas somente alterações pontuais. Conclui-se, portanto, afirmando que essa discussão vem sendo acompanhada. E o olhar que se tem em relação a ela pauta-se, sobretudo, pela perspectiva analítica adotada na pesquisa. Pela recontextualização pode-se analisar o percurso de uma política, mas, dela também decorre um princípio fundamental que deveria orientar toda e qualquer política educacional: os sujeitos escolares são forças ativas na construção social do discurso pedagógico, e por isso, políticas educacionais não podem ser criadas e implementadas marginalizando os sujeitos e muito menos, suprimindo a autonomia e o compromisso com sua emancipação.

6. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (ORGs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> . Acesso em: 15 Julho 2018.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen. **Educação global S. A**. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996. 307 p.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Tradução de Pabli Monzano. Madrid: Ediciones Morata, 1998. 239 p.
- BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4yvvdC8Tm5P9XYL4jfzCx7zH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 out. 2020.
- BRANDÃO, Zaia. **Conversas com pós-graduandos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma&Ação, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. DF, 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **EM nº 00084, de 15 de setembro de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 21/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 20. mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1024 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. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Novo Ensino Médio**. DF, 2018d. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018e. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018f. Disponível em: <https://files.comunidades.net/profemarli/Documentoorientador.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, DF: 2018g. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da base nacional comum curricular**. Brasília, DF: 2018h. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf. Acesso: 19 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares para elaboração dos itinerários formativos**. Brasília, DF: 2018i. Disponível: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/ta-referenciais-curriculares-para-a-elaboracao-de-itinerarios-formativos.e1775cf5-d390-44e6-aa80-76f153e990d1>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BUENO, Alana Lemos. **A reforma do ensino médio: do projeto de lei nº 8.840/2013 à Lei nº 13.415/2017**. Orientadora: Monica Ribeiro da Silva. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2021.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; OLIARI, Gilberto. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): um estudo de revisão bibliográfica. **Políticas Educativas – PoEd**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/109579>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CAMPOS, Adriano; SOEIRO, José. **A falácia do empreendedorismo**. Lisboa: Bertrand Editora, 2016.

CARREIRA, Denise. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Orgs.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 59-83.

CARVALHO, Francione Oliveira. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 973-985, jul./set., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10621>. Acesso em: 05 mai. 2021.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Orgs.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CATELLI JR, Roberto. O não-lugar da educação de jovens e adultos na BNCC. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.

CEED. Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul). **Parecer CEED nº 02/2017**. Orienta o Sistema Estadual de Ensino quanto à aplicação da Lei federal nº 13.415. 2017. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0002-2017>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CEED. Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul). **Resolução CEED nº 340, de 21 de março de 2018**. Define as Diretrizes Curriculares para a oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/ceed-rs-340_5bff60d925ec5.pdf?query=curriculo. Acesso em: 20 mar. 2021.

CEED. Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul). **Resolução CEEd n. 349, de 20 de dezembro de 2019**. Orienta o Sistema Estadual de Ensino para a implementação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202007/30181609-resolucao-0349.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021

CEED. Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul). **Parecer CEEd Nº 0003, de 20 de outubro de 2021**. Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio. Porto Alegre: 2021a. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/wp-content/uploads/2021/10/21100841-parecer-ecgem-003-2021.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CEED. Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul). **Resolução CEED n. 361, de 22 de outubro de 2021**. Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio. Porto Alegre: 2021b. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-000-2021#:~:text=Institui%20o%20Referencial%20Curricular%20Ga%C3%BAcho,Parecer%20CEEd%20n%C2%BA%200003%2F2021>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CENTENARO, J. B. **Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis**: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

CENTENARO, Junior Bufon; FÁVERO, Altair Alberto. Enunciados de um diagnóstico crítico: a reforma do ensino médio de 2017 em periódicos de educação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-21, 2022. Disponível: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/61836>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14653>. Acesso em 05 mai. 2021.

CHAGAS, Ângela Both; SARAIVA, Mateus. **A reforma do ensino médio e os entraves ao direito à educação nas escolas públicas do Rio Grande do Sul**. In: XII Anped Sul: Educação, democracia e justiça social, 07, 2018, Porto Alegre. p. 1-6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1955-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em 19 mar. 2023.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-20, 2019. Disponível: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2021.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei nº 13.415/2017. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?lang=pt>. Acesso em 05 mai. 2021.

ESTEBAN, Maria Sandín Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**. Itajaí, v. 19, n.1, p. 170-184, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **REFilo - Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria-RS, v. 6, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista E-curriculum PUC-SP**. v.19, n.4, p.1676-1701, out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52689>. Acesso em 20 dez. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro. A interdisciplinaridade na formação continuada de professores: equívocos e possibilidades. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (Org.). **Interdisciplinaridade e formação docente**. Curitiba: CRV, 2018. p. 61-73.

FÁVERO, Altair Alberto; COSTA, Daiane Rodrigues; CENTENARO, Junior Bufon. Reforma do ensino médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 3, p. 656- 676, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50979>. Acesso em: 29 ago. 2022.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Roberto Antonio. Políticas educacionais para o Ensino Médio: a inclusão educacional/exclusão social como intenção e gesto. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16469>. Acesso em: 05 mai. 2021.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A interferência do banco mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12757>. Acesso em: 05 mai. 2021.

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

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 158-179 jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45763>. Acesso em: 05 mai. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução de Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

GÓIS, Luana Santana; RIBEIRO, Marivone Maria; MOTA, Luzia Matos. Educação para o mercado ideário capitalista que conforma a educação profissional brasileira. **HISTEDBR Online**, v. 19, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654528>. Acesso em: 05 mai. 2021.

GOMES, Marcilene Pelegrine; DUARTE, Aldimar Jacinto. Desigualdade social e o direito à educação no Brasil: reflexões a partir da reforma do ensino médio. **Inter-Ação**, Goiânia, v.44, n.1, p. 16-31, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/55708>. Acesso em: 05 mai. 2021.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731>. Acesso em: 05 mai. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Indicador de Esforço Docente, 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 12 mar. 2021.

KRAWCZYK, Nora. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13131>. Acesso em: 05 ago. 2021.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, n. 34, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 05 mai. 2021.

LEME, Renata Bento; RUIZ, Maria José Ferreira; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A interferência do empresariado nas políticas para a educação do trabalhador. **Trabalho & Educação**, v.28, n.3, p.87-100, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9854>. Acesso em: 05 mai. 2021.

LIMA, Marcelo; MACIEL Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.23, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. 2ª. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-20, 2019. Disponível: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z7y68JYr5ZBBHWF8Gh8sWYK/?lang=pt>. Acesso em 05 mai. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. v. 27, n. 94, 2006, p. 47-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 07 jul. 2021.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. XI, n. 22, p. 31-54, maio 2010. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114>>. Acesso em: 10 Janeiro 2021.

MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; CABRAL Angela Ninfa Mendes de Andrade. Reforma do Ensino Médio: retrocesso nas políticas educacionais brasileiras. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4586>. Acesso em 05 mai. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **EM defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MENDONÇA, Samuel; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4626>. Acesso em: 05 mai. 2021.

MERCES, Tatiana Das; LIMA, Marcelo. Formação de professores e a Reforma do Ensino Médio: aprofundamento da (des) regulamentação da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7788>. Acesso em 05 mai. 2021.

MIRANDA, Daniel Nunes; MARCH, Claudia; KOIFMAN, Lilian. Educação e saúde na escola e a contrarreforma do ensino médio: resistir para não retroceder. **Trabalho, educação e saúde**, v. 17, n. 2, p. 1-22, 2019. Disponível: <https://www.scielo.br/j/tes/a/DPM4HtRwbvjdBpcPT9nYYWS/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MORAIS, Ana. Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. II, n. 2, p. 115-130, jul/dez 2007. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/313>>. Acesso em: 10 Janeiro 2021.

MORAIS, Ana. Maria; NEVES, Isabel Pestana. Basil Bernstein: Antologia. **Revista de Educação**, v. X, n. 2, p. 149-159, 2001. Disponível em: <https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein11.pdf>. Acesso em: 10 Janeiro 2021.

OLIVEIRA, Adriana Martins de; SILVA, Monica Ribeiro da. Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a Experiência das Escolas-Piloto. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14343, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14343>. Acesso em 18 mai. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-20, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>. Acesso em: 05 mai. 2021.

PACHECO, José Augusto Pacheco. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12323>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. 2ª ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Edital de transferência temporária para dedicação exclusiva à escrita do currículo do Novo Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202009/21174549-edital-selecao-de-redatores-nem.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio**. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/gestao-pedagogica>. Acesso em: 12 jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Departamento de Planejamento Governamental. **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul**. 6. ed. Porto Alegre: SPGG, 2021. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson Silva. O impacto do pensamento neoliberal sobre a “nova” reforma do ensino médio- lei n.º 13.415/2017: a educação pública em risco. **Inter-Ação**, Goiânia, v.45, n.1, p. 134-150, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61088/34794>. Acesso em 05 mai. 2021.

SANTOS, Émina Márcia Nery; LÉLIS, Luziane Said Cometti; VALE, Cassio. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38228>. Acesso em: 05 mai. 2021.

SILVA, Ana Carolina Leite; BELLENZIER, Caroline Simon; CENTENARO, Junior Bufon; GUERRA, Simone Zanatta. Políticas educacionais por “decreto” entraves à participação dos sujeitos na definição das políticas de educação básica no Brasil (2016-2020). In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (Orgs.) **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 185-202.

SILVA, Damaris Daiane Dias da; MARTINS, Marcos Francisco. A participação docente na nova reforma do ensino médio um estudo sobre Pilar do Sul/SP. **HISTEDBR On-line**, v. 20, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652032>. Acesso em: 05 mai. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e Competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2, 2014, Curitiba. **Apresentação**. Curitiba: Relepe, 2014. p. 1-26.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. **XI Reunião Científica Regional da Anped Sul**, Curitiba, PR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 21 Dezembro 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, n. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Adriana Martins de. Processos de Recontextualização: subsídios para uma análise crítica de políticas curriculares. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 16, e878221. Novembro de 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/87821/48280>. Acesso em: 11 mar. 2023.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: Aspectos Históricos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 168, p. 1-25, dez. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3682>. Acesso em: 22 mar. 2022.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 152-158, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149>. Acesso em: 28 set. 2022.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em política educacional: análise de aspectos teóricos-metodológicos em teses de doutorado (2010-2012). In: MAINARDES, Jefferson (Org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 45-65.

VIEIRA, Claudia Regina. Qual o lugar da educação especial na BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Orgs.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 307-312.

XIMENES, Salomão. Inconstitucionalidade, ilegalidade e retrocesso na previsão do ensino religioso na BNCC. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Orgs.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 283-303.

7. ANEXOS

Anexo I - Roteiro semiestruturado para entrevista com professores redatores do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio

1. Gostaria de saber qual a sua formação e a quanto tempo é professor da rede estadual de ensino?
2. Sabemos que você foi selecionado (a) para ser redator(a) por ter participado do edital lançado pela SEDUC em meados de 2020. Poderia nos falar sobre como a equipe de redatores se organizou? (quando começaram os trabalhos, como foi a dinâmica de trabalho, o tempo de duração, outras informações que você considera importante nesse processo inicial).
3. De onde vinham as orientações sobre o que vocês deveriam fazer? Quem coordenou a equipe?
4. Quais materiais/documentos/textos/leis vocês precisaram ler e aprofundar para fazer a redação do RCG-EM? Alguns ou algum em especial?
5. Vocês tiveram acesso ao diagnóstico da rede? Dados e informações sobre docentes (formação, disponibilidade e modulação), infraestrutura escolar, transporte escolar, diagnóstico sobre parcerias potenciais, perspectivas do mundo do trabalho e expectativas dos estudantes? Como se deu a apropriação desse diagnóstico?
6. Como se deu a participação do Consed e do Conselho Estadual de Educação? Algum outro órgão esteve participando da construção do RCG-EM?
7. Você considera que os professores redatores tiveram autonomia no processo de escrita do documento? Poderia comentar seu ponto de vista?
8. Como você avalia a consulta pública sobre a primeira versão do documento realizada de forma online em dezembro de 2020? As contribuições foram levadas em consideração?
9. Sabe-se que o Conselho Estadual de Educação encaminhou para diversos atores educacionais (universidades, sindicatos e fóruns de discussão) a primeira versão para colher sugestões e críticas. De que forma essas sugestões foram consideradas na escrita da versão final do documento?
10. Você acha que a sua área do conhecimento e componente curricular foram contemplados adequadamente no documento?
11. Você considera que o processo de escrita gerou um documento com características peculiares da nossa realidade do RS? Como você avalia o documento em relação à BNCC? O documento tem autonomia em relação a BNCC ou apenas a reproduz?
12. Como foi a redação da parte dos itinerários? Ela dialogou com a parte comum?
13. No processo de elaboração do documento, surgiram no grupo de redatores, críticas à BNCC, ao Novo Ensino Médio? Como o grupo lidou com isso?
14. Algumas pesquisas tem criticado o novo ensino médio por ele estabelecer uma arquitetura de implementação que reserva pouco espaço para a criatividade do professor, pois as coisas chegam fabricadas. Qual a sua percepção sobre isso?

15. Olhando para a versão final que foi homologada, você se reconhece como autor do documento curricular? Quais os motivos que justificam sua resposta?
16. No seu ponto de vista, que concepção de ser humano o referencial busca promover?
17. Na sua percepção, o RCG-EM é indutor de que tipo de concepção de currículo?
18. Antes de você integrar a equipe de redatores, quais eram, em seu ponto de vista os principais problemas da etapa do ensino médio? Ao participar do processo de escrita do RCG, você mudou seu entendimento?
19. Na sua percepção, o que há de novo no novo ensino médio?

Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento para Entrevistas ✕ ⋮

Prezado/a Professor/a!

Você está sendo respeitosamente convidado (a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada "Recontextualização de políticas de Ensino Médio no Rio Grande Sul: um estudo da atuação de professores/as na construção do Referencial Curricular Gaúcho (2020-2021)", desenvolvida pelo Doutorando em Educação Junior [Bufon Centenaro](#) e orientada pelo Professor Dr. Altair Alberto Fávero, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. A presente pesquisa integra um projeto maior, que está sendo desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/UPF), intitulado: "Políticas Curriculares para o Ensino Médio", cujos objetivos são:

- a) identificar, descrever e analisar os desdobramentos da Lei 13415/2017 no âmbito do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, investigando a incidência das políticas, os formatos de implementação, o papel dos atores e sujeitos do ensino médio e as tensões políticas, epistemológicas e pedagógicas geradas;
- b) selecionar e analisar os documentos oficiais de política curricular a partir de 2014 que incidem sobre o ensino médio articulando com a literatura especializada sobre as reformas curriculares da educação básica do Brasil;
- c) investigar as relações entre a esfera normativa das políticas e o contexto de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas piloto; identificar as compreensões e percepções dos sujeitos escolares (gestores, professores e estudantes) envolvidos no processo de reestruturação da proposta formativa do ensino médio;
- d) sistematizar, documentar e [publicizar](#) em forma de relatórios (trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses) e artigos científicos, o conhecimento produzido pelos pesquisadores vinculados ao projeto de pesquisa;
- e) investigar o marco normativo da parceria público-privada e sua implementação e efetivação nas escolas por meio da oferta de itinerários formativos.

Os objetivos da pesquisa de doutorado desenvolvida pelo Doutorando Junior [Bufon Centenaro](#) são os seguintes:

- a) Compreender o processo [recontextualizador](#) e de atuação de professores na elaboração do documento Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCG-EM) entre 2020 e 2021 para elucidar os sentidos de [re](#)(configuração) da política no contexto regional.
- b) Caracterizar um modelo teórico para análise de processo de recontextualização e atuação da política na produção do texto curricular;
- c) Sistematizar uma compreensão crítica do processo de recontextualização;
- d) Analisar os dados de documentos de política e de entrevistas com os professores redatores do Referencial Curricular Gaúcho (RCG);

E-mail *

E-mail válido

.....

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Nome completo *

Texto de resposta curta

.....

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



A minha participação no estudo é de extrema importância, uma vez que espera-se registrar as compreensões e percepções dos professores a respeito do processo de escrita do Referencial Curricular Gaúcho (RCG-EM). Ao participar da pesquisa terei como benefício a manifestação e acolhimento de minhas opiniões e percepções a respeito RCG-EM, contribuindo para o registro da visão dos professores das políticas públicas curriculares e educacionais.

Estou ciente e foram assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de participar da pesquisa e de retirar o consentimento, a qualquer momento, e que poderei deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- da segurança de que as minhas manifestações, percepções e opiniões não serão identificadas e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade. As manifestações, percepções e opiniões serão gravadas e posteriormente destruídas e não serão coletados dados que identifiquem os participantes;
- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;
- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- de que os resultados da pesquisa serão divulgados em tese de doutorado e artigos científicos, mas que será garantido o sigilo e a confidencialidade dos dados;
- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada com a participação neste estudo;
- de que caso ocorra eventual dano comprovadamente decorrente de minha participação na pesquisa, terei o direito de buscar indenização;
- de que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico ou experimento com seres humanos;
- de não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada;
- de que autorizo o uso de minha imagem e vídeo para fins da pesquisa;
- de que caso tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisador ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com o (a) pesquisador Altair Alberto Fávero pelo telefone (54) 999602054 ou por e-mail altairfavelo@gmail.com, ou com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. O Comitê está localizado no Campus I da Universidade de Passo Fundo, na BR 285, Bairro São José, Passo Fundo/RS. O Comitê de Ética em pesquisa exerce papel consultivo e, em especial, educativo, para assegurar a formação continuada dos pesquisadores e promover a discussão dos aspectos éticos das pesquisas em seres humanos na comunidade.

Desde já agradecemos muito a sua participação e colaboração.

Você concorda em participar da pesquisa conforme esclarecimentos acima? *

- Aceito participar da pesquisa
- Não aceito participar da pesquisa