



2338 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 02 - Ensino Médio

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E JUSTIÇA SOCIAL: A QUEM (E PARA QUEM) SERVEM AS REFORMAS DE CURRÍCULO?**

Luthiane Miszak Valença de Oliveira - INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA  
Oto João Petry - UFFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
Agência e/ou Instituição Financiadora: não contou com financiamento

**RESUMO**

O presente artigo é resultado de pesquisa teórica e documental a partir da análise de conteúdo (BARDIN,2011) e tem por objetivo apresentar reflexões sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio criadas a partir da LDB(lei nº 9394/1996), destacando-se uma sequência de políticas contemporâneas implementadas nível estadual (Projeto Lições do Rio Grande, Ensino Médio Politécnico) e nacional (Programa Ensino Médio Inovador, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio) e que anteciparam a atual reforma do Ensino Médio, ou Novo Ensino Médio, a qual analisamos a partir de produções teóricas recentes e que fundamentadas em Ramos e Frigotto (2016) denominamos como uma (contra) reforma e portanto, elemento que fundamenta a crítica que apoiada em Masschelein e Simons (2013) e em Young (2007) gera a problemática que intitula esta produção: políticas curriculares para o ensino médio e justiça social: a quem (e para quem) servem as reformas? Ao passo, que ao apontarmos as contribuições e as limitações destas políticas curriculares, entendemos que estas só poderão garantir justiça social quando proporcionarem a construção de um conhecimento poderoso, realmente útil e que permita as estudantes a terem uma formação democrática e cidadã.

Políticas curriculares para o Ensino Médio e justiça social: a quem (e para quem) servem as reformas de currículo?

**RESUMO**

O presente artigo é resultado de pesquisa teórica e documental a partir da análise de conteúdo (BARDIN,2011) e tem por objetivo apresentar reflexões sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio criadas a partir da LDB(lei nº 9394/1996), destacando-se uma sequência de políticas contemporâneas implementadas nível estadual (Projeto Lições do Rio Grande, Ensino Médio Politécnico) e nacional (Programa Ensino Médio Inovador, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio) e que anteciparam a atual reforma do Ensino Médio, ou Novo Ensino Médio, a qual analisamos a partir de produções teóricas recentes e que fundamentadas em Ramos e Frigotto (2016) denominamos como uma (contra) reforma e portanto, elemento que fundamenta a crítica que apoiada em Masschelein e Simons (2013) e em Young (2007) gera a problemática que intitula esta produção: políticas curriculares para o ensino médio e justiça social: a quem (e para quem) servem as reformas? Ao passo, que ao apontarmos as contribuições e as limitações destas políticas curriculares, entendemos que estas só poderão garantir justiça social quando proporcionarem a construção de um conhecimento poderoso, realmente útil e que permita as estudantes a terem uma formação democrática e cidadã.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Ensino Médio. Intencionalidades. Justiça social.

**INTRODUÇÃO**

**1. POLÍTICAS DE CURRICULARES: REFLEXÕES INICIAIS**

Ao iniciarmos uma reflexão sobre políticas curriculares, que, por sua vez, fazem parte de políticas públicas, devemos considerar que estas demandam de profundos processos, os quais representam escolhas e ações do governo que, por sua vez, representam algo muito maior: um Estado que é constituído por entes e instituições públicas que buscam ser representados através da implementação de políticas. Do mesmo modo, são aqui entendidas como o “Estado em ação”, (HOLFLING, 2001) de forma que o Estado implanta um projeto de governo, através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Em consonância, o campo educacional também é transformado a partir de políticas, pois, segundo Hofling (2001), “a educação é entendida como uma política pública social”, o que a faz ser responsabilidade do Estado, mas que não é e não deve ser pensada apenas pelos organismos. Por ser uma política pública social, deve ser pensada por todos os setores da sociedade, especialmente os que estão envolvidos com esse campo de ação.

Dentre as políticas públicas que envolvem o campo educacional, escolhemos discutir nesse momento as políticas curriculares. Desta maneira, apresentamos a seguir algumas considerações sobre esse campo de políticas públicas. Para isso, destacamos inicialmente a compreensão de Busnardo, Abreu e Lopes (2011):

compreendemos que as políticas curriculares são processos de negociação complexos, os quais estão associados à produção dos dispositivos legais, aos documentos curriculares, à prática dos professores. Os textos produzidos nesses contextos são tentativas de representação das políticas e expressam disputas pela legitimação de determinadas visões de currículo” (BUSNARDO; ABREU; LOPES, 2011, p.96).

Segundo Sacristán (2000, p.109), quando falamos em política curricular, estamos nos referindo: a) a toda decisão ou condicionamento dos conteúdos e das práticas; b) estas escolhas são tomadas a partir das instâncias de decisões políticas e administrativas, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular; c) estas políticas planejam um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo.

A política curricular é uma ação simbólica, que representa uma ideologia para a organização da autoridade e que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares (PACHECO, 2003). Nesses termos, Matheus e Lopes (2011) consideram que as políticas curriculares não podem ser vistas apenas a partir do documento curricular que expressa os resultados. É preciso considerar que a sua elaboração passa por amplos processos de discussões e negociações que ultrapassam os limites dos representantes governamentais, sendo pensadas no âmbito social.

Segundo Thiesen (2012), a teoria parece inibir o diálogo com a escola. Ela apresenta um discurso essencialmente acadêmico e afasta o campo epistemológico do pedagógico. Enquanto a teoria curricular está centrada no debate e categorias de análise, no mundo da escola o currículo continua com sua tradição normativa, prescritiva e universalizante. Desta maneira, o autor nos apresenta duas questões que nos parecem bastante aplicáveis às políticas curriculares do nosso estado: “até que ponto a escola integra-se à rede em que os debates epistemológicos transitam, ou ela caminha alheia como se estivesse no andar de baixo?”. O autor ainda questiona: “de que forma essa correlação de forças decorrentes das hegemonias dos conceitos e significados circundantes no campo epistemológico contribui para ‘ausentar’ ainda mais o debate curricular do âmbito da escola?” (THIESEN, 2012, p.130).

O mesmo autor reconhece alguns problemas que ainda persistem: um movimento verticalizado entre sistemas e escolas, pesquisadores e professores que periferizam a escola, mantendo-a distante de debates epistemológicos que fertilizam o campo do currículo (THIESEN, 2012). Dessa forma, a autor afirma que se produz mais para a escola, do que efetivamente “com” os sujeitos que estarão envolvidos nos processos educativos que estes documentos deverão pautar. Com essas reflexões iniciais sobre políticas nos propomos a apresentar um breve histórico sobre as últimas políticas curriculares para o Ensino Médio implementadas em nosso país.

## **2. POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS (DA LDB Nº 9394/96 A (CONTRA) REFORMA- MP nº 748/2016**

A LDB, lei nº 9394/96, apresenta o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, antecedido do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. As proposições iniciadas a partir dessa lei impulsionaram a criação de novas políticas curriculares nos anos 1990, dentre as quais destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999, os quais, segundo Bernardim e Silva (2014, p.27), divergem em sua natureza: “ora assumem o caráter de proposta, ora têm uma função normativa – manifestam uma mesma intencionalidade, qual seja a de produzir mudança significativa na estrutura curricular do Ensino Médio”.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como as DCNEM elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentavam um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, que serviriam para a orientação para as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Especificamente sobre as DCNEM, Serrazes (2015, p.121) aponta que “essa resolução estabelece que os conteúdos não são fins em si mesmos e sim meios para desenvolver competências e habilidades e que a organização dos currículos para o ensino médio deve ser coerente com os princípios da: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade”.

O cenário da educação brasileira passa por uma série de discussões e encaminhamentos a partir dos anos 2000, impulsionadas especialmente pela elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE), de maneira que, neste contexto, novas políticas curriculares são elaboradas. Os limites das proposições das Diretrizes Curriculares de 1998 e 1999, o novo cenário político brasileiro partir do início dos anos 2000 e os debates em torno de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) revigoraram as discussões em torno das políticas para a educação básica. Somente, porém, ao final da década, é que se coloca em pauta a necessidade de revisão das diretrizes exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (BERNARDIM; SILVA, 2014, P.28-29).

Os autores citados acima destacam que Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) e os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014) sinalizam na direção da universalização do acesso ao ensino Médio, última etapa da Educação Básica, o que, segundo estes, implica em alguns fatores fundamentais como: a ampliação do financiamento e na criação de possibilidades curriculares que propiciem a atribuição de novos sentidos ao currículo e à experiência vivida na escola pelos jovens (e adultos) que a frequentam, considerando a diversidade das culturas e identidades juvenis, as necessidades e expectativas de seus sujeitos, e as demandas da sociedade atual (BERNARDIM; SILVA, 2014, p.29).

Nesta mesma direção, Garcia (2013, p.55) aponta que a discussão e elaboração de novas DCNEM (que foram homologadas em 2012) tinha como objetivo “incorporar os avanços já alcançados e os novos desafios da Educação Básica”, no momento em que estas “apresentavam um conjunto de princípios e definições que contribuem e delineiam um novo desenho dos currículos do Ensino Médio”. Sobre estas diretrizes a autora ainda acrescenta que: apontavam para a consolidação do conceito de educação integral, compreendida como formação do ser humano nos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Trazem também a elaboração de currículos mais criativos e sintonizados com as demandas contemporâneas e o fortalecimento do diálogo com as juventudes que estão dentro e fora de nossas escolas, superando, portanto, o conceito de currículo por competências comportamentais (GARCIA, 2013, p.55).

Em meio ao contexto delineado acima, havia limitações encontradas nos documentos curriculares elaborados no período compreendido entre 1996 e os anos 2000 e a criação de novos planos nacionais de Educação, que apontavam para a universalização do acesso do Ensino Médio, acompanhada da permanência e sucesso escolar dos educandos. Além da crise da qualidade desta etapa de educação, explicitada nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), novas políticas curriculares foram pensadas a partir de 2009. Dentre estas, destacamos em nível nacional a publicação dos PCN+ em 2002, a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em 2009, a aprovação e publicação de novas DCNEM em 2012, as quais mencionamos acima, e ainda o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em 2013. Em nível estadual, destacamos o Projeto Lições do Rio Grande em 2009 e a implantação do Ensino Médio Politécnico em 2012, ambos no estado do Rio Grande do Sul.

O projeto Lições do Rio Grande teve como objetivos: apresentar às escolas a proposta de referencial curricular indicando um norte para os seus planos de estudos e propostas pedagógicas. O projeto teve abrangência no Ensino fundamental e Médio e apresentava Referenciais curriculares divididos nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Além desses referenciais para estudo, apresentava cadernos do professor e do aluno.

O Ensino Médio Politécnico, implantado em 2012, tinha como objetivos propiciar o desenvolvimento dos alunos, assegurando-lhes a formação comum indispensável ao exercício pleno da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; qualificar o estudante enquanto cidadão, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a

compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, nas práticas pedagógicas. Essa proposta curricular articulava as disciplinas a partir das áreas do conhecimento. Além disso, trouxe como novidade o Seminário Integrado, com aumento na carga horária e possibilitando espaço de integração entre as áreas do conhecimento para que os alunos desenvolvam atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos. A nova modalidade também buscava preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior.

Dessa maneira, discutir políticas curriculares, está estreitamente ligada a questão da qualidade da educação básica no Brasil e é de grande relevância na atualidade, especialmente no que se refere ao Ensino Médio Politécnico relacionado ao uso da tecnologia e demais metodologias inovadoras. A preocupação com o ensino científico que oferece condições para a formação cidadã caracteriza a escola como ambiente de construção colaborativa e divulgação de saberes, direcionando informações e interpretando conceitos científicos para que o educando possa ter condições de refletir a realidade e repensar criticamente as situações novas que se apresentarem.

É a partir dessa constatação que as diretrizes curriculares Nacionais apresentadas no PARECER CNE/CEB nº 5/2011 tratam da condição e formação docente que segundo o I Plano Nacional de Educação (2001-2010) estabelecem doze qualidades esperadas dos professores, dentre as quais destacamos: I – sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; II – ampla formação cultural; III – atividade docente como foco formativo; VI – domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; IX – trabalho coletivo interdisciplinar.

Nesse sentido surgiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que formula e implanta políticas públicas nas escolas de educação básica para elevar a qualidade do Ensino Médio brasileiro. Dentre as medidas aplicadas está a formação continuada dos professores, a qual estrutura-se nesse contexto nacional que apresenta o trabalho docente interdisciplinar e coletivo como um desafio constante.

Apresentamos aqui, três políticas curriculares que retratam um pouco do cenário educacional do Estado do Rio Grande do Sul, no recorte temporal do ano de 2009, até os dias atuais, dessa maneira podemos considerar a escrita de Matheus e Lopes (2001): “[...] políticas de currículo são um processo muito amplo e multifacetado, no qual escolas, secretarias, consultores e políticos estão envolvidos de forma relacional produzindo discursos em torno da educação e lutando pela definição dos sentidos de currículo.” (MATHEUS, LOPES, 2001, p. 148-149).

Não temos como objetivo neste ensaio analisar os resultados destas três políticas educacionais, suas repercussões, contribuições e/ou dificuldades. Elas foram aqui apresentadas para que possamos ilustrar a existência de políticas curriculares, especialmente no contexto do nosso Estado, discutindo a função dessas políticas e os desafios de sua elaboração/implantação e relações que são estabelecidas no caminho entre sua fundação teórica, a constituição dos currículos escolares e a realidade da escola.

São muitos os questionamentos acerca das políticas curriculares. Tratar de alguns deles apresentando algumas reflexões é o que nos propomos na terceira sessão deste ensaio. O Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, formam juntas um cenário de políticas as quais analisaremos com mais destaque na terceira parte deste artigo, onde nos deteremos em estabelecer reflexões mais específicas a cerca da problemática proposta nessa pesquisa.

### **3. CAMINHOS E “DESCAMINHOS” DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE**

As políticas curriculares inscrevem-se no campo de políticas educacionais, que por sua vez, são políticas públicas pensadas para e com a sociedade. Assim, destacamos duas importantes políticas públicas que se inserem no campo de políticas curriculares: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Reforma do Ensino Médio, feita a partir de uma Medida Provisória nº 746 de 2016 e que foi aprovada pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, modificando a LDB e que tem causado intensos debates entre estudantes, professores, comunidade e especialmente na comunidade acadêmica como nas associações nacionais como a Anped e Anpuh, que veem essa reforma como um possível retrocesso, se considerarmos o quanto já foi pensada essa última etapa da Educação Básica e o quanto estas últimas políticas (referimos aqui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Ensino Médio Politécnico no RS), buscavam uma formação humana integral.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, pretende deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm direito a acesso e se apropriar durante toda a sua trajetória na Educação Básica. Ela indica quais são os elementos fundamentais a serem ensinados nas Áreas de Conhecimento. Também orientará a formulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, permitindo maior articulação deste sem deixar de respeitar a diversidade, as particularidades e o contexto de cada escola. A BNCC representa, portanto, uma conquista social, sendo que participar da sua construção é direito e dever de todos (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, Garcia (2013, p.61) aponta que vivemos um momento histórico cujas perspectivas para o Ensino Médio priorizam “não o que se espera do estudante (expectativas de aprendizagem), mas seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento”. A autora relaciona estes aspectos com a elaboração da BNCC: “esses direitos deverão orientar a Base Nacional do Currículo que proporcionará o fio condutor de todo processo de aprendizagem”. Entretanto ao apresentarmos aqui os objetivos postos nos documentos oficiais temos também de apresentar outras interpretações possíveis acerca da criação da BNCC, de maneira a pensarmos criticamente a implantação desta proposta.

Com este intuito dialogamos com Apple (2013), no momento em que discute sobre a questão: faz sentido a ideia de um currículo nacional? O autor apresenta o currículo como produto de tensões, conflitos e concessões, não havendo neutralidade na elaboração de políticas curriculares. Nesse sentido, precisamos refletir sobre que implicações sociais, econômicas e culturais estão envolvidas na proposta da criação de uma base nacional de currículo. A escrita do autor ao afirmar que: “o currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com ‘selos de qualidade’ para que as ‘forças de livre mercado’ possam operar em sua máxima abrangência.” (pag. 88) ou ainda que um currículo nacional possa servir de parâmetro para que os pais possam avaliar as escolas, ou mesmo para que através deste a escola preste conta à sociedade acerca do seu trabalho, levam-nos a apresentar alguns questionamentos.

Dentre estes questionamentos: a BNCC, criada no Brasil no ano de 2015 a partir de contribuições de brasileiros e brasileiras e que hoje homologada e com a função de ser um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, consegue retratar as necessidades de aprendizagens de um país tão diverso como o Brasil? Até que ponto as pessoas que contribuíram com sua elaboração, representam efetivamente os anseios dos educandos e dos educadores desta nação? Como as particularidades e as diversidades de cada região serão respeitadas? E a autonomia do educador, pode ser garantida? E dialogando mais uma vez com Apple (2013), será a que a Base não será utilizada como instrumento do neoliberalismo, forçando a compra de material didático padronizado, aumentando a concorrência capitalista no campo da educação? Ou ainda, a BNCC não servirá de instrumento para o aprimoramento das avaliações em larga escala, que cada vez mais encaminham a educação pública brasileira para “enquadrar-se” na meritocracia proposta pelo capitalismo? E nesse último aspecto, o que nos garante que um sistema educacional meritocrático seja capaz de proporcionar uma educação de qualidade e a efetiva aprendizagem dos educandos? Nossos estudantes vão realmente aprender ou os educadores precisarão “mascarar” resultados para

garantirem seu emprego?

Temos ainda que apresentar aqui, algumas considerações sobre a Reforma do Ensino Médio, a qual nos parece que vai muito mais “deformar” do que reformar o currículo dessa última etapa da Educação Básica. O artigo nº 36 da atual LDB, já modificada pela lei nº 13.415, que propõe a reforma do Ensino Médio destaca que: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Observamos, assim, uma grande mudança no currículo do Ensino Médio, já que a reforma não deixa claro o que efetivamente vai ser estudado por estes estudantes, já que se refere ao que a BNCC vai estabelecer e propõe itinerários formativos de livre escolha dos estudantes. E, diante dessa justificativa de que os estudantes têm autonomia para escolher o que querem cursar, bem como um forte apelo midiático para convencimento de que esta reforma é a melhor escolha para o futuro das juventudes, dialogamos com Ramos e Frigotto (2016), ao nomearmos criticamente essa reforma como uma ‘contra-reforma’ do Ensino Médio e propoem algumas perguntas para fundamentarem essa crítica: ‘que jovens disseram que se interessam por este tipo de escola? Que jovens se interessam por tão pouco? Querem a metade da educação a que eles têm direito? Quem disse que os jovens não se interessam pelo ensino de ciências, de artes, de filosofia, de sociologia, de educação física, de história da África (...)’ (p.41).

E destacando ainda o aspecto do itinerário formativo de forma a comparar essa proposta com as demais políticas de currículo que fundamentaram o Ensino Médio desde 1996 (recorte temporal que escolhemos analisar nesse momento), percebemos o quanto esse currículo seletivo pode ser prejudicial, quando faz os jovens escolherem o que querem cursar, sendo que a função da escola seria a de oferecer uma formação humana integral, abarcando os aspectos do trabalho, ciência, cultura e tecnologia (como previa o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio) ou, ainda, na mesma direção o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, que seguia esses mesmos ideais de formação, aos quais podemos acrescentar outros aspectos como o trabalho coletivo interdisciplinar e a criação do Seminário Integrado como espaço de discussão, planejamento e ações coletivas entre as diferentes áreas. Temos que destacar aqui que essa reforma vem nos negar o que historicamente vínhamos construindo em termos de Ensino Médio no Brasil, desprezando os longos momentos de discussão e práticas coletivas e nos apresenta uma contrarreforma como mencionaram os autores a qual foi estabelecida a partir de uma medida provisória, de forma rápida e silenciando as vozes dos estudantes e educadores que fazem a educação acontecer no dia-a-dia da sala de aula. Como destacam os autores: O cerne da contra-reforma está na dissociação entre ensinar e educar e na condução de um processo de ensino com base na fragmentação e no pragmatismo. Reitera e incorpora as medidas dos períodos autoritários, sob ditaduras ou não, que afirmaram, ao longo do Século XX, a dualidade educacional e o acesso desigual ao conhecimento e à cultura, de acordo com a classe social. (RAMOS, FRIGOTTO, 2016, p.37).

Desta forma, podemos perceber na reforma que esse caráter de flexibilidade do Ensino Médio não vem para atender aos interesses de formação das juventudes, mas talvez o interesse desesperado por se inserir no mercado de trabalho e de consumo. Outro aspecto a ser considerado é a admissão de profissionais com “notório saber” para ministrarem as aulas. E nesse ponto caberia a pergunta: o que pode ser considerado notório saber? Para que servirá nossa formação acadêmica? Afinal, essa reforma tem atendido aos interesses de quem? E, nesses aspectos, concordamos com Ramos e Frigotto:

Vê-se, assim, o caráter manipulatório da publicação antecipada da MP em relação à conclusão da BNCC, dada a influência de seu conteúdo pelo ideário conservador da MP, a qual foi convertida no Projeto de Lei. n. 34/2016. Trata-se, assim, de um movimento que tem na caneta do executivo a sua objetividade, mas na verdade representa a vontade de conservadores na sociedade brasileira. A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública (RAMOS, FRIGOTTO, 2016, p.37).

Assim, apesar de acreditarmos que a educação necessita de mudanças e ajustes nas políticas públicas, em acordo com o texto supracitado, a construção dessa reforma educacional restringiu os pressupostos em abordagens tecnicistas, sendo que, mais uma vez, não leva em consideração a real situação histórico-social do educando e da escola, projetando um ensino voltado mais para uma formação focada na empregabilidade do que no trabalho. Esse itinerário formativo da reforma é excludente, uma vez que aglutina os conteúdos de determinadas áreas para dar espaço a outras, com um objetivo já traçado: profissionalizar. Se o Ensino Médio é uma etapa da educação básica, acreditamos que o objetivo principal deva ser a formação integral, em busca de sujeitos autônomos, pensantes, críticos, atuantes, emancipados, para que, então, pudessem fazer suas escolhas e trabalhar para uma sociedade democrática e realmente humana.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS REFORMAS CURRICULARES E JUSTIÇA SOCIAL: ESTAMOS CONSTRUINDO UM CURRÍCULO PODEROSO[1]?

Quando nos propomos a pesquisar sobre as políticas de currículo no Brasil ao longo dos últimos tempos (a partir de 1996 até os dias atuais), tivemos como norte o objetivo de pensar quais são as intencionalidades, os propósitos de cada uma dessas reformas ao longo do tempo: quais sujeitos cada uma dessas políticas pretende “formar”? A que tipo de objetivos sociais, econômicos e políticos elas estão vinculadas? Elas servem para quem? Ou mesmo a quem servem estas políticas?

Apesar do pouco espaço para desenvolvermos análises mais profundas e também por termos muito mais o intuito de levantar reflexões e questionamentos do que responder tais perguntas. Dialogamos com autores contemporâneos no campo das políticas e de currículo para pensar a pergunta? Para que e a quem servem essas políticas? Se estas, segundo Thiesen (2013) tornam-se reais no chão da escola, para que servem as escolas? Ou mesmo o que queremos com as escolas? Para Young “elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (YOUNG, 2007, p. 1294) Segundo ele, os pais “Esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa. O conhecimento poderoso nas sociedades modernas, no sentido em que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado”. (YOUNG, 2007, p. 1294-1295)

Ao utilizar a palavra conhecimento Young faz uma distinção entre duas ideias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é “definido por quem detém o conhecimento”, e historicamente o conhecimento foi acessado de formas desiguais, sendo que aqueles que possuíam maior poder e status social tinham maior acesso a esse conhecimento, ou mesmo nos dias de hoje o acesso às universidades representam um exemplo da desigualdade em acessar o conhecimento. Assim o autor destaca outro conceito no enfoque do currículo: o “conhecimento poderoso”:

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Era isso que os chartistas pleiteavam com seu slogan “conhecimento realmente útil”. Também é isso que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa. (YOUNG, 2007, p. 1294).

Nesse sentido, as escolas servem para “transmitir[2] conhecimento poderoso”, que é o conhecimento realmente útil e que não pode ser

encontrado nos espaços informais como na comunidade, grupo de amigos, ou mesmo no trabalho. Segundo o autor esse conhecimento é cada vez mais o conhecimento especializado, assim as escolas necessitam de professores com esse conhecimento, os quais farão as escolhas necessárias ao selecionar os conhecimentos que deverão compor o currículo escolar.

Ainda segundo Young, o “conhecimento poderoso” apresenta-se como um conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico e “é desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências” (YOUNG, 2007, p. 1296). Assim as escolas devem ter a capacidade de proporcionar que os seus alunos adquiram esse conhecimento poderoso, o que é obtido com mais sucesso para uns do que para outros. O que não se pode admitir aqui, é que as escolas não proporcionem esse conhecimento aos alunos. Segundo o autor:

(...) as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos ( e as vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “ Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” Para as crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente para além de suas circunstâncias locais e particulares. (YOUNG, 2007, p. 1297)

A escola tem assim o papel fundamental de ampliar o repertório cultural um currículo que garanta a todos o direito de adquirir o conhecimento com o qual a escola deve estar comprometida e que Young denominou de “conhecimento poderoso”, um conhecimento realmente útil. Dessa forma, nos propomos a pensar se as políticas de currículo que temos hoje dão conta de proporcionar essa justiça social que segundo os autores com os quais escolhemos dialogar, só acontece a medida que oferecermos o acesso a todos, a um conhecimento poderoso e apresentando ainda as considerações de Silva (2018) ao discutir a questão da “justiça curricular”<sup>[3]</sup> a qual se relaciona com a questão da justiça social discutida nesse artigo, destacamos: Objetivamente, seria importante que as políticas curriculares incentivassem o acesso a formas diferenciadas de conhecimento, reconhecessem as diferenças que perfazem nossas culturas e que fossem uma ferramenta aberta e plural - capaz de ouvir e atribuir voz aos coletivos escolares de nosso tempo (SILVA, 2018).

Por fim nos parece que os caminhos para a construção de currículo de Ensino Médio no Brasil, passaram por grandes avanços com as políticas apresentadas na segunda seção dessa artigo, especialmente por defenderem a integração curricular, o ensino contextualizado, o trabalho coletivo interdisciplinar, a pesquisa e o trabalho coletivo, mas diante de toda a fundamentação que apresentamos acima e dos questionamentos apresentados na terceira seção deste artigo, temos de destacar que sim, vivemos tempos de um (contra) reforma curricular, que só ao considerarmos o fato de ter sido estabelecida em forma de Medida Provisória, nos mostra os retrocessos, e os desrespeitos ao sistema democrático em que vivemos. Onde as políticas de currículo deveriam ser construídas mais com sujeitos envolvidos e menos para eles, ou menos para atender interesses econômicos e políticos diversos.

Desta forma, escolhemos neste momento apresentar mais do que considerações finais, apresentamos considerações iniciais, ou seja, provocações para que os elementos teóricos aqui apresentados sirvam de embasamento para discussões em busca de mudanças frente a um cenário assustador que a reforma do Ensino Médio representa em nosso país. Considerações que inspirem novas pesquisas, e novas discussões que façam, assim como Masschelein e Simons (2013) uma defesa da escola como o espaço que ofereça o tempo livre<sup>[4]</sup> para a construção do conhecimento poderoso e qual levará a justiça social através da transformação da realidade de desigualdades sociais. Nos amparamos nos autores:

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje- numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente a realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente- que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, pág. 10)

Se as políticas curriculares, fundamentam o trabalho pedagógico e seu compromisso com a construção de um conhecimento poderoso, e como dissemos, representam o Estado em nação e um conjunto de negociações complexas e se os docentes devem abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados, devemos nós, associados com todas as instituições, pesquisadores e, no campo das escolas, os professores, estudantes e comunidade escolar, exigir dos seus representantes políticos que sua formação seja pensada a partir das suas demandas, das suas necessidades, as quais buscamos mostrar que vão muito além da escolha de um único itinerário formativo, vão muito além de conseguir um trabalho, ou ser educado por um profissional que tem notório saber. Buscamos uma escola justa, digna e uma formação humana, cidadã e integral para nossos estudantes. Muito conseguimos avançar, mas hoje, em tempos de retrocesso (contrarreforma), cabe-nos seguir problematizando essas questões.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michel. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de políticas educacionais**. N° 16 , julho-dezembro de 2014, p. 23–35.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009** Brasília: Presidência da República: Casa Civil ; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**: Portaria nº 1.140, de 22

BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini; ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Propostas curriculares para biologia no nível médio: dissensos e negociações. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Orgs). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p. 93-118.

GARCIA, Sandra Regina. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN Nº 9394/96. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1ª ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

HOLLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Campinas: Cadernos Cedes, a.21, n.55, no.2001.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten: **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo na escola: sentidos de democracia. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Orgs). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p. 147-164.

PACHECO, José Augusto. Os parâmetros conceituais das políticas curriculares. In: \_\_\_\_\_. Políticas curriculares: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio: **Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

RIO GRANDE DO SUL: **Projeto Lições do Rio Grande**. Secretaria Estadual de Educação, SEDUC- RS, 2009.

RIO GRANDE DO SUL: **Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico**: Parecer CEED nº 310/2012. Secretaria Estadual de Educação, SEDUC- RS, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000

SERRAZES, Karina Elizabeth. **Políticas curriculares e ensino de História no ensino médio**: algumas considerações. CAMINE: Caminhos da Educação, Franca, v. 7, n. 1, 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da: **Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares**. Educação em Revista| Belo Horizonte|n.34|e168824|2018.

THIESEN, Juarez da Silva. O que há no "entre" teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-135, jan./abr. 2012.

TORRES, Wagner Nóbrega; DIAS, Rosanne Evangelista. Comunidades epistêmicas nas políticas de currículo em EJA. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Orgs). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p. 205-224.

YOUNG, Michael: **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, v.28, n.101, 2007, p.1287-1302.

[1] Relacionado ao conceito de conhecimento poderoso de Young,2007.

[2] Transmitir para o autor é no sentido de conduzir o conhecimento, e/ou propagá-lo.

[3] Conceito discutido pelo autor no artigo "Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares" (2018).

[4] Tempo livre é o termo utilizado pelos autores, um tempo longe das ruas, ou do mundo do trabalho, em "outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua "posição") não tinham direito legítimo de reivindicá-lo" MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 26. Nesse, ter acesso ao um tempo livre para a construção de conhecimentos estabelecidos em um currículo poderoso, representa uma questão de justiça social.