



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6967 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT12 - Currículo

POLÍTICAS CURRICULARES E REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO PÓS-GOLPE DE 2016

Almir Antonio Bezerra - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

POLÍTICAS CURRICULARES E REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO PÓS-GOLPE DE 2016

RESUMO

O presente artigo insere-se no debate sobre políticas curriculares, e mais especificamente sobre a Reforma do Ensino Médio no contexto do pós-golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016. Assim tomamos por base teórico-metodológica a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) para analisar os sentidos presentes nas reformas do Ensino Médio, com destaque para Lei nº 13.415/17 e a portaria nº 1.432/18. Dessa forma, depreendemos que a reforma do Ensino Médio está inscrita em movimentos de Reforma do Estado e exclusões educacionais e sociais que desconsidera ainda os/as professores (as) enquanto produtores (ras) de política educacional-curricular.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Ensino Médio; Sentidos; Reforma.

Compreendemos a educação campo conflituoso e de disputas políticas. Assim, salientamos que falar e fazer *Educação* no Brasil, além de ser um ato político; é um ato de coragem, principalmente pós-usurpação do poder via Golpe de Estado jurídico (porque teve todo um aparato jurídico, com condenação sem provas); midiático (porque coube à grande mídia difundir o ódio contra o Partido dos Trabalhadores-PT); e parlamentar (porque é no Congresso Nacional que se consuma o Golpe) em 2016. Assim sendo, somos as vozes e as forças contrárias a esse obscurantismo, posto que “o fundamento último é impossível não pelo excesso de possibilidades empíricas verificáveis, mas justamente pela inexistência de um fundamento definitivo como tal”. (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p. 43). Com isso, compreendemos que a história não acabou, nem acabará e que é preciso fazer rachaduras, e mudar essa narrativa neoconservadora-neofascista, pois é oportuno problematizar essas reformas de Estado/educacionais que vão de congelamento de investimento financeiro em educação por 20 (Proposta Ementa à Constituição-PEC 55), a tentativa universalizante de currículo. Disso, partilhamos da ideia discursiva que “o atual desmonte da educação tem marginalizado os esforços de décadas de movimentos sócio-acadêmicos que visam resgatar o status científico da prática educativa” (SILVA, 2020, p. 22).

Dessa forma, é preciso trazer ao debater ainda os sentidos da política neoliberal na educação, não colocando os desafios da educação apenas no fato do financiamento, mas no desafio de busca de sentidos de Hegemonia, ou seja, práticas articulatórias em que não se cristalizam em momentos (LACLAU e MOUFFE, 2015). Nessa direção, ao colocarmos em discussão a constituição e materialização da atual política educacional, perceberemos que

“as políticas públicas de educação tensionados por essas forças, que buscam incessantemente impor “formação” voltada ao mercado e, principalmente, contenção social por meio da escola. Propõem políticas que vêm condicionadas por propostas internacionais de avaliação escolar[...] que ignoram as urgências impostas pelo contexto de vida da população” (PONCE, 2018, p. 786).

É nesse campo de tensões que as políticas educacionais vêm sendo gestadas, de forma verticalizada. Para tanto, faremos esse movimento diacrônico-sincrônico, na perspectiva de explorar sentidos, em vista que há discursos iminentes à educação na busca de “melhorias”. Esse mote discursivo é um campo conflituoso, pois há vários segmentos da sociedade na defesa da educação pública gratuita (fruto de lutas históricas) e há aqueles que tentam privatizá-la.

Assim, consideramos importante problematizar o que seria “melhorias”, pois entendemos que “melhorias” na educação só haverá quando o Estado garantir, no sentido de sua materialização efetiva, “direitos à moradia, à saúde, à proteção familiar, ao acesso aos meios de comunicação e de difusão de saberes, entre outros” (ALMEIDA; MAGALHÃES; GONÇALVES, 2019, p. 1081), indo além do prescrito, pois entre o direito e a materialização deles há um fosso enorme. Dessa forma, entendemos que a escola não pode ser vista como redentora dos problemas sociais, pois se faz necessário considerar as condições de trabalho de docentes; jornada de trabalho; formação continuada na perspectiva em que considere esses agentes enquanto produtores de políticas educacionais, curricular-avaliativas.

A escola, nesse ínterim, é, sobretudo, fruto desse campo de tensões e ressignificações de políticas. Contudo, não depreendemos qualidade da educação “vinculada à possibilidade de fornecer garantias aos empregadores de que os alunos têm as competências esperadas, tornando o processo educacional submetido fortemente às expectativas de aprendizagem vinculadas aos critérios econômicos”, (LOPES, 2017, p. 641) como avaliações externas.

Diante desse cenário, retomamos ao contexto do neoliberalismo, retrocedendo à década de 1990. É a partir dessa década que há maior intensificação dessas políticas empresariais (deslanchando-se) no campo educacional que vão desde a constituição e materialização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB, aos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs. Todos esses documentos irão influenciar, de certa forma, a constituição de novos currículos nas escolas de todo o país, pois há um discurso de necessidade de mudança curricular nas escolas brasileiras face à “ineficiência” das escolas.

Nessa direção, observamos ainda que nesse período, “o foco do debate sobre democratização da educação é direcionado para as relações internas da escola, que deveriam ser democráticas, com a participação da comunidade escolar.” (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014 p. 116). Com isso, percebemos uma artimanha do empresariado na perspectiva de responsabilizar professores, estudantes e pais pelo desenvolvimento da escola. O Estado, com essa ação, retira-se como órgão responsável/provedor de política de Bem-Estar Social, passando a ser um gerencialista de política educacional, em que os empresários, através de fundações como Lemann, Itaú Social, entre outros, “ditam” as políticas curricular-avaliativas, no horizonte do controle, centralização e responsabilização. Contudo, esse esforço de tentativa de homogeneização é um verdadeiro fracasso, na constitucionalidade curricular das escolas, visto que “estamos fadados à heterogeneidade que permite afirmar seja por merecimento, necessidade ou direito, quais saberes são/serão passíveis de estar conectados a

essas múltiplas singularidades” (LOPES, 2017, p. 457).

Diante desse cenário de reformas que põe a política educacional-curricular brasileira nos marcos econômico global, compreendemos que o neoliberalismo nada mais é do que um reajuste fiscal em todas as áreas da administração pública. Assim, essa reforma administrativa aprofunda cortes em investimento nas diversas áreas (educação, saúde, etc), para atender aos ditames de economistas, ou seja, infundáveis “reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários segmentos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia” (SAVIANI, 2013, p.427). Contudo, não são apenas as políticas neoliberais que precisamos problematizar, mas o discurso negativo que se faz da escola pública, criando uma imagem inoperante que até a mídia brasileira tenta construir, mesmo sem ter função analítica em matéria de educação.

As políticas educacionais da década de 1990 em diante, têm intencionado produzir um projeto de educação universalizante e autoritário que não “atentam” para a pluralidade discursiva existente em nosso país. Assim, políticas neoliberais na lógica de um currículo nacional-homogeneizador pode dar conta de atender a pluralidade de identidade existente no Brasil na direção de uma hegemonia que os unam pelos pontos em comum.

Dessa forma, Silva (2014) diz que no governo de Fernando Henrique Cardoso havia tentativa de universalismo autoritário através dos PCNs. Já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, acrescenta a autora, esse universalismo autoritário se apresenta através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que agrega diversos seguimentos econômicos para atuarem na educação em parceria público-privado. Nessa mesma direção, Lopes (2017) destaca que “durante os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff houve a divulgação das orientações curriculares nacionais [...] que mantêm a lógica de constituição de um currículo nacional” (p. 451).

Dessa forma, observamos que a partir dessas políticas, estados e municípios brasileiros reconstruíram seus currículos na perspectiva de atendimento a essa política. Contudo, vale ressaltar que essa tentativa de controle curricular é uma tentativa empobrecida, uma vez que nos espaços das secretarias de educação, das escolas, das salas de aula, cada agente envolvido no processo educacional traduz o currículo, ou seja, “a tradução pode nos apontar vários sentidos de currículos e de prática curricular, que não se limitam apenas às propostas e conteúdos curriculares e vai tecendo um sentido de currículo enquanto política, enquanto organização institucional e, sobretudo, enquanto desconstrução”. (SILVA, 2020, p. 23). Frente a essas questões, percebemos, que com avanços dessas políticas acentuam-se o enorme crescimento de desigualdades social no Brasil, como mostra dados da Fiocruz ^[1].

Assim, problematizamos essas políticas a partir da Teoria do Discurso, pois “é uma prática desconstrutiva, que envolve simultaneamente uma descrição dos processos de constituição e transformação de discurso/hegemonias e uma abordagem normativa da forma política democrático-radical, fundada na pluralidade social e na policentralidade das lutas e esferas de politização social”. (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 16).

E é no posto dessa lógica, da problematização de projeto educacional autoritário, dado através da Lei nº 13.415/17 e da portaria nº 1.432/18 (que Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos) que compreendemos que “não há possibilidade de considerarmos qualquer estrutura como uma totalidade fechada” (Ibidem, 2015, p. 20). Mas, compreendemos discurso “como algo principal com respeito a todas as identidades sociais, então nunca estaremos numa situação em que a sociedade encontre sua base última ou atinja sua totalidade, onde o antagonismo desapareça e a política termine.” (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p.11). Assim, nasce a ideia de hegemonia como lugar vazio do poder,

em que há uma pluralidade de Discurso, demandas. Assim, nosso entendimento de discurso parte da ideia não apenas de Discurso como palavras, texto, mas ações, práticas situadas; e Hegemonia como capacidade de “agregar” uma diversidade heterogênea de Discurso, ao mesmo tempo em que se une por ter um ponto em comum (ponto nodal), se descaracteriza e se reconfigura.

Dessa forma, esses movimentos de reformas educacionais não nos coloca em movimento hegemônico das diferentes demandas que exige a educação brasileira face aos grandes desafios. Assim, é preciso problematizar se os desafios do Ensino Médio se fará apenas no sentido de mudança curricular. A esse respeito, nosso entendimento parte de que,

“Demandas curriculares e educacionais não são demandas de uma comunidade de educadores ou de uma comunidade disciplinar, ainda que tais comunidades também projetem demandas e ao mesmo tempo sejam constituídas por práticas articulatórias” (LOPES, 2019b)

As considerações feitas pela autora nos leva a diferentes sentidos de demandas que não apenas se limita ao campo semântico da educação, mas, como pontuamos nesse texto, a campos de direito e de materialização à saúde, à proteção, etc, que atravessam e afetam a escola/educação.

Seguindo nessas linhas discursivas, destacamos que a Lei nº 13.415/17 traz ainda mudanças na carga horária e uma suposta flexibilização curricular. Dessa forma, o currículo para o Ensino Médio será constituído pela BNCC (formação geral, com 1.800h) e por Itinerários Formativos (com total de 1.200h através de disciplinas optativas). Nesse sentido, concordamos com Furtado e Silva (2020) ao assinalarem que “o problema da baixa qualidade do ensino médio e a necessidade de torná-lo atrativo, com menos reprovações e abandono, não pode ser resolvido com aumento da carga horária” (p. 169). Nessa direção, indagamos sobre o sentido de flexibilização curricular, pois dada a obrigatoriedade de Português e Matemática nos três anos do Ensino Médio, as demais disciplinas são obrigatórias, porém não nos três anos do Ensino Médio. O que nos levar a compreender que não há flexibilização curricular e sim estreitamento curricular para avaliações externas.

Nas trilhas dessas ideias, compreendemos ainda que modificar a organização curricular é interferir negativamente direto em práticas discursivas (docente-pedagógicas) que da forma como vem sendo estruturada, em nada colaborará na melhoria do Ensino Médio. Ou seja, é preciso compreender o contexto da educação brasileira em sua totalidade, não no sentido do controle, mas no sentido de desconstrução de logocentrismo Derridiano. Assim, defendemos que é preciso indagar sobre a trajetória de estudantes na Educação Básica, por exemplo, pois evasão escolar ocorre conforme se avança nos anos de escolaridades, conforme atesta Zanata, et al. (2019) ao destacar que as matrículas em 2016 no Ensino Fundamental (anos iniciais) eram de 15,3 milhões e no Ensino Médio eram de 8,1 milhões. Com isso, é preciso compreender que não se tratam apenas de números, mas seres humanos excluídos, marginalizados por todo um sistema que não busca os sentidos da educação a partir de valores, culturas, gêneros, lugar racial, etc.

Nesse movimento discursivo, é importante questionar essas “propostas” verticalizadas, principalmente em um contexto de pós-golpe, em que além de problemas estruturais da sociedade, como as diversas desigualdades, a escola pública brasileira é atacada também por neofascistas e neoconservadores que afirmam ser a educação “ameaça a família brasileira, seus valores, sua religião, sua existência, impondo um discurso de gênero e sexualidade e um discurso de esquerda” (LOPES, 2019a, p.72).

Assim, pressupomos que o novo Ensino Médio contribuirá ainda mais para as desigualdades educacionais e sociais por vários razões: primeiro por essa reforma estar

articulada a reforma do Estado, como a Reforma da Previdência, PC 55 entre outras. Segundo, não há condições de as escolas oferecerem todos os itinerários formativos, uma vez que não são obrigadas e não têm condições/recursos humanos e financeiros frente aos ajustes fiscais. Terceiro, é preciso problematizar ainda que sentidos têm formação integral na reforma do Ensino Médio, pois a formação integral dar-se-á apenas no curso obrigatório de Português e Matemática nos três anos do Ensino Médio? É nesse movimento de incerteza, das múltiplas demandas, negociando traduções, na tentativa de sistematizar discursos aglutinadores, provisórios que inscrevemos os desafios de pensar, viver, fazer educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MAGALHÃES, Priscila Vieira; GONÇALVES, Crislainy Lira. DIREITO À EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO DE JUSTIÇA SOCIAL: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS AVALIATIVAS E SUAS REVERBERAÇÕES NO CENÁRIO CURRICULAR. *Revista e-Curriculum*, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 1075-1100, set. 2019. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/43961>>. Acesso em: 22 ago. 2020. doi:<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1075-1100>.
- BARSIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-70268069>> Acesso em: 16/07/2019.
- BARSIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Acesso em: 20/08/2020.
- 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*, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 158-179, mar. 2020. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/45763>>. Acesso em: 22 ago. 2020. doi:<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p158-179>.
- MENDOÇA, Daniel de. RODRIGUES, Léo Peixoto. (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**.- 2. ed.- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- LOPES, A. C; MENDONÇA, D. de; BURITY, J. A. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity, Joasias de Paula Jr. E Aécio Amaral- São Paulo: Intermeios; Brasília:CNPq, 2015.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity, Joasias de Paula Jr. E Aécio Amaral- São Paulo: Intermeios; Brasília:CNPq, 2015.
- LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019a.
- LOPES, A. C. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “Marxismo cultural”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol, 27, n. 1, 2019b.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466,

1 out. 2017.

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

PONCE, Branca Jurema. O Currículo e seus Desafios na Escola Pública Brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** – 4. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Abádia da. **Dimensões da Política do Banco Mundial para a educação básica pública.** In: SILVA, Abádia da; CUNHA, Célia da (org). Educação básica: políticas e pendências.- Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores.** (258 f.) Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

ZANATTA, Shalimar Calegari et al. UMA ANÁLISE SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 17, n. 4, p. 1711-1738, dez. 2019. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/35183>>. Acesso em: 22 ago. 2020. doi:<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1711-1738>.

[1] Desigualdade bate recorde no Brasil, mostra estudo da FGV, <https://cee.fiocruz.br/?q=Desigualdade-bate-recorde-no-Brasil>> Acesso em: 29/05/2020