



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

14196 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT05 - Estado e Política Educacional

CONTRADIÇÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR SOBRE O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA

Catarina Cerqueira de Freitas Santos - UFBA - Universidade Federal da Bahia

Micaela Balsamo de Mello - UFBA - Universidade Federal da Bahia

Rodrigo da Silva Pereira - UFBA - Universidade Federal da Bahia

CONTRADIÇÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR SOBRE O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA

Resumo: O objetivo do texto é discutir as contradições presentes no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), norteador da implementação do Novo Ensino Médio no estado da Bahia. O texto explora as disputas que constituem as políticas educacionais e se expressam no DCRB. Conclui que o documento apresenta marcos teóricos de matrizes distintas, a exemplo da concomitância de referências à Pedagogia das Competências e também da formação Omnilateral, reforçando o hibridismo característico das reformas educacionais neoliberais. Por outro lado, distanciando-se da BNCC, o DCRB também contempla aspectos relativos à reivindicação dos educadores como a educação para as relações étnico-raciais, e para a diversidade de gênero e de sexualidade. A participação de profissionais da Educação Básica e de movimentos sociais na elaboração do DCRB foi essencial para que o documento baiano apresentasse tais contradições, reforçando o entendimento de que as políticas educacionais são palcos de disputas por projetos de sociedade.

Palavras-chave: Política Educacional. Novo Ensino Médio. Documento Curricular Referencial da Bahia.

APRESENTAÇÃO

Este texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na Bahia. Considerando a presença de interesses distintos na construção do desenho do currículo baiano, nos questionamos se o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para o Ensino Médio expressa uma resistência ou uma hibridização de concepções de Educação e de Ensino Médio associadas às propostas dos Reformadores Empresariais da Educação (FREITAS, 2018). Posto que cada ente federado

adotou caminhos diferentes para implementar a lei 13.415/2017 e atentando para o contexto nacional de avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais e o tensionamento pela revogação do NEM, consideramos oportuno desenvolver este estudo, destacando as especificidades da proposta estadual baiana cujo governo, pertencente ao Partido dos Trabalhadores desde 2006, anuncia um projeto político popular.

Nesse sentido, a questão que norteia este estudo é: quais as contradições presentes nas bases teóricas e conceituais do DCRB etapa Ensino Médio? Para tanto, realizamos uma análise de discurso (ORLANDI 1999) a fim de identificar os diferentes eixos de argumentação presentes no texto em questão, tomando-o como discurso que revela concepções e ideologias. A análise foi balizada pelo entendimento da política como processo e seus documentos como evidências de “vozes discordantes, em disputa” nos quais podem ser exploradas as contradições internas às formulações (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

O texto está organizado em outras duas seções, além das considerações finais. Na seção seguinte trataremos das disputas na política educacional. Em seguida, apresentaremos o DCRB do Ensino Médio e as contradições evidenciadas na análise do documento. Por último, apresentamos algumas conclusões alcançadas a partir do estudo empreendido.

1. DISPUTAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A partir dos estudos de Gramsci, sobre o Estado ampliado (BUCI-GLUCKSMANN, 1980) e de Poulantzas, sobre sua constituição a partir das relações sociais, (JESSOP, 2009), a análise do Estado indica que este não é monolítico, mas sim fissurado: “O Estado não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas, mediada por sua relação com coisas” (JESSOP, 2009, p. 133). Para Poulantzas (1978), as relações de produção estão permeadas pela luta de classes. Nesse sentido, a constituição do Estado se dá a partir das forças políticas e da sua materialidade institucional pela dinâmica das suas contradições e sua análise deve considerar as mediações expressas nos conflitos e alianças que evidenciam as disputas entre classes e frações de classes (POULANTZAS, 1978).

Offe (1984) indica que o Estado Capitalista é marcado por uma contradição central: o arbítrio neutro e a mediação do conflito existente na relação capital e trabalho. Assim, o Estado “é uma organização burocrático-administrativa regida por um conjunto de normas próprias adequadas à condição de instituição de dominação política, que mantém laços de complementaridade e dependência com a acumulação privada.” (ARAÚJO; TAPIA, 2011, p. 26). Na análise das relações do interior do Estado existem pelo menos quatro determinações funcionais, entre elas a legitimidade democrática que decorre da condição de um grupo alcançar o poder estatal em regimes democráticos-representativos por meio das eleições. Dessa forma, o poder político do Estado Capitalista é determinado tanto pelas regras do jogo democrático-representativo, quanto pelos imperativos da acumulação capitalista (OFFE, 1984).

Essa dupla determinação representa a contradição pela qual o Estado busca cumprir

duas tarefas: a legitimação e a acumulação (ARAÚJO; TAPIA; 2011). Nesse conflito, atua através de sua burocracia e formalismos, buscando o reconhecimento e legitimidade para garantir sua unidade de poder, ao passo que negocia o consenso político com classes dominantes conforme lógica de acumulação de capital. É essa contradição que representa as disputas no campo das políticas educacionais como resultado de uma correlação de forças, marcando um contexto de contradições, consensos e disputas em que a interdependência entre sociedades política e civil requer a negociação a partir dos interesses em jogo. Esse processo de disputas e consensos revela o momento atual de questionamento da reforma do Ensino Médio.

Cabe destacar que a formulação NEM, assim como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi orientada pelos interesses dos Reformadores Empresariais da Educação (FREITAS, 2018), numa convergência ideológica pautada na formação de sujeitos flexíveis e adaptáveis ao modo de produção capitalista e à sua sociabilidade (FERRETI; SILVA, 2017). Tarlau e Moeller (2020) indicam que a formulação da BNCC foi conduzida por fundações privadas, agrupadas em torno do Movimento pela Base, em uma articulação denominada como consenso por filantropia. O consenso por filantropia toma por base às disputas estabelecidas na sociedade civil, demonstrando que a interferência dessas organizações não se refere a um mero apoio institucional, mas a “[...] uma explícita estratégia para colocar a nação num caminho específico e reunir poder político — uma estratégia que provavelmente vai tornar-se cada vez mais comum entre fundações privadas e corporativas” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 594).

2. O DCRB: HIBRIDISMO, RESISTÊNCIA E A MATERIALIZAÇÃO DAS DISPUTAS

A elaboração do DCRB contou com a participação de professores da Rede Estadual de Ensino vinculados ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), profissionais de escolas privadas, técnicos da Secretaria de Educação, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), professores de instituições de ensino superior e o Instituto Reúna (DCRB – BAHIA, 2022, p. 20). O documento ficou disponível para consulta pública online e as comunidades escolares foram orientadas para que lessem o documento e sugerissem as alterações que considerassem pertinentes. O número de participações, bem como as contribuições acolhidas e/ou rejeitadas, entretanto, não foi divulgado.

O DCRB é composto por três volumes: o primeiro refere-se às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o segundo aborda o Ensino Médio Regular, a Educação Integral e Educação e a Educação Profissional e Tecnológica e, o terceiro, contempla a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Para fins de evidenciar as disputas em torno da elaboração desse documento, é importante destacar que a produção de um volume para as diferentes modalidades da educação não estava prevista pelo ProBNCC, essa foi uma

iniciativa estadual resultado da pressão dos educadores dessas modalidades. Consta na introdução do Volume III que se fez necessária a produção de um volume específico pois:

Os temas transversais que dialogavam com as modalidades indígena, quilombola, campo, especial e EJA não traziam o aprofundamento e especificidades necessários para dar conta das singularidades dos sujeitos e atores desses campos, e não conseguiram, diante de tantos outros conteúdos e abordagens com viés mais generalista, conversar profundamente com aspectos relacionados a riqueza cultural, social, regional e identitária dessas modalidades. (BAHIA, 2022b, p. 15)

O volume II do DCRB, objeto da nossa análise, teve por objetivo nortear a (re)elaboração dos currículos à luz do NEM. O Volume II estabelece a criação de 17 itinerários para o ensino médio regular e integrado à educação profissional, além de outros 10 para as escolas de tempo integral, ratificando o processo de fragmentação curricular induzido pela reforma. Os currículos propostos não oferecem Itinerários Formativos a partir da 1ª série do Ensino Médio pois se considera que “as mudanças na arquitetura curricular do Ensino Médio, sobretudo na parte flexível são muito arrojadas, em relação a estrutura curricular do Ensino Fundamental - Anos Finais” (BAHIA, 2022a, p. 204).

Nossa análise buscou identificar traduções de bases teóricas diferentes do pensamento neoliberal, que é aquele que fundamenta o documento de origem do DCRB, a BNCC. Vianna (2021) aponta que a presença de um hibridismo teórico e epistemológico é característico das reformas educacionais neoliberais no qual são combinados elementos originalmente conflitantes.

Compreendendo os limites deste trabalho, destacamos apenas três pontos para expor as contradições do DCRB. O primeiro indica que a base teórica que orienta o documento é uma “perspectiva sócio-histórica” de educação (BAHIA, 2022a, p. 25), valorizando a educação formal como mecanismo de socialização do saber historicamente construído. Já ao tratar dos Temas Integradores, especificamente, da Cultura Digital, há uma crítica em relação à limitação dessa educação formal e da escola: “pelo seu isolamento perante o resto da sociedade”(p. 92), tomando por base uma reflexão segundo a qual “a educação formal não é mais a maior parte do aprendizado” (BAHIA, 2022a, p. 91). Nesse trecho, a tônica do direito à aprendizagem se sobrepõe ao direito à educação, conforme preconiza os Organismos Internacionais.

Na seção que trata dos princípios embasadores do currículo do Ensino Médio, são apresentados como princípios específicos :

- I. projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional dos/as estudantes;
- II. trabalho como princípio educativo;
- VI. indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- XII. integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular, enfatizando a inovação e o

Ainda que haja a referência ao trabalho como princípio educativo, entendemos que a valorização do projeto de vida e do empreendedorismo se afasta de uma perspectiva crítica de educação, e se insere nos argumentos dos Reformadores Empresariais da Educação (FREITAS, 2018), para a formação de mão de obra flexível, conforme também ditam as diretrizes da BNCC.

A seção que trata do Ensino Médio em Tempo Integral vincula a ampliação de tempo à Pedagogia das Competências, embora também destaque que a formação *omnilateral* deve superar a “concepção tecnicista fundada na construção de competências meramente técnicas e utilitárias para a empregabilidade” (BAHIA, 2022a, p. 428).

Por outro lado, também percebemos que o DCRB contempla discussões inibidas na BNCC, como as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade que passam a ter centralidade no currículo. Assim, identificamos a dupla determinação indicada por Offe (1984) pela qual o governo da Bahia incluiu reivindicações democráticas de grupos sociais. Essa inclusão revela o elemento indicativo de como as políticas, construídas em meio a arenas de disputas por projetos de sociedade, expressam contradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do DCRB revelou contradições importantes. Ao passo que princípios da Pedagogia das Competências e de interesse dos Empresários da educação são pautados, as bases da pedagogia sócio histórica são demarcadas. Em alguns momentos, parecem que se fundem, ao passo que em outros se confrontam.

Observamos que há uma disputa de forças políticas com mediações que tensionam às diretrizes do documento nacional. Nossa análise indica que a participação de profissionais da Educação Básica na elaboração do DCRB foi essencial para que o documento apresentasse tais contradições, reforçando o entendimento de que as políticas educacionais são palcos de disputas por projetos de sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ângela; TAPIA, Jorge. Estado, Classes e Estratégias: notas sobre um debate. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**. v.1, n. 1, p. 6-54, jan./jun. 2011.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Volume 2**. Salvador, 2022a.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Volume 3 (Versão Consulta Pública)**. Salvador, 2022b.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. 2ª Ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.

FERRETI, Celso; SILVA, Mônica. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida

Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: SP, v.38, nº. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

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

JESSOP, Bob. O Estado, o Poder, o Socialismo de Poulantzas como um clássico moderno. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 17, n. 33, p. 131-144, jun. 2009.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. Campinas: São Paulo, n. 35, abril/90.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

POULANTZAS, Nico. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SHIROMA, Olinda.; CAMPOS, Rosalaine; GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva, [S. l.]*, v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

VIANNA, Rafael. **Neoliberalismo escolar e educação integral no Brasil: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral - PFEMTI (2016-2022)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2021